

DIE BEDEUTUNG DES VORVERSTÄNDNISSES DER SCHÜLER FÜR DEN UNTERRICHT

Eine Untersuchung zur Didaktik

von
Ralf Girg



1994

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Girg, Ralf :

Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den
Unterricht : eine Untersuchung zur Didaktik / von Ralf Girg. -

Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1994

Zugl.: Regensburg, Univ., Diss., 1994

ISBN 3-7815-0782-3

D 355

1994.9.g. © by Julius Klinkhardt

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden

Printed in Germany 1994

ISBN 3-7815-0782-3

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Vorwort

Alles hat seine ganz individuelle Geschichte. Wie weit der Ursprung dieser Arbeit zurückreicht, werde ich hier nicht ausdrücken können. Einige der durchgängigen Fäden ihrer Genese scheinen jedoch eindeutig identifizierbar. Viele liegen weiter zurück, als einem zunächst bewußt. Sie haben mit Herkunft und der pädagogischen Tradition im Elternhaus, mit Schülersein und der eigenen Tätigkeit als Lehrer zu tun. Sie sind verbunden mit einer Zeit schul- und bildungspolitischer Erfahrungen, mit der Aufgabe in der Lehrerbildung an einer Universität und mit internationalen Kontakten.

Die bevorzugten Arbeitsschwerpunkte richten sich auf die zukünftige Gestaltung von Schule und Unterricht. Sie entspringen aus dem Unbehagen an praktischen Ausprägungen und verbreiteten Sichtweisen didaktischer Theorie. Weiterentwicklungen aus der Dynamik existierender Ausprägungen scheinen für die Schule nötig und aufzeigbar. Über mehrere thematische Stationen und den damit verbundenen Veränderungen der eigenen Perspektive vollzieht sich eine Bewegung hin zum zentralen Geschehen von Unterricht, teils geplant und stringent durchdacht, teils auch intuitiv gestützt. Der geistige Weg überrascht letztendlich durch seine Konsequenz.

So präsentiert sich mit der "Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht" eine Arbeit, die etwas beleuchtet und untersucht, was die Lehrenden im Unterricht als Aufgabe zu suchen und aufzugreifen haben. Es gilt Fragen zu erkennen, worauf der Unterricht für unsere Schüler eine vorläufige Antwort sein kann.

Der Weg an diese Stelle der eigenen Aufgabenfindung ist hier nur zu skizzieren. Das feine, bewegte Geflecht weiterer ursächlicher Zusammenhänge bleibt dem vertrauten Gespräch im persönlichen Kreis vorbehalten. Auch ohne Erwähnen wirkt es an allem mit, was es zu durchdenken, untersuchen, überwinden, beizubehalten oder vorzuschlagen gilt.

An eine zentrale Stelle im eigenen Berufsfeld zu gelangen, bedarf es guter Wegweiser und ein inneres Ohr am Beweggrund; Irrwege bleiben nicht ausgeschlossen.

So gibt es viele, die ganz unterschiedlich in Begegnungen oder als zeitweilige Begleiter auf der Suche nach Wegmarken halfen den "Inneren Dialog" zu führen.

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Ipfling für die Rahmenbedingung am Lehrstuhl für Schulpädagogik, die genügend Zeit für diese Untersuchung und das schulpädagogische Spektrum ließen. In Offenheit und mit großem Vertrauen hat er den individuellen Weg der geistigen Entwicklung dieser Arbeit ermöglicht.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Prenzel, der durch Kritik und Bestätigung half, die letzten Hürden zu nehmen;

all den Kollegen am Lehrstuhl und aus anderen Bereichen der Lehrerbildung, die im Gespräch teilnahmen, anregten und durch skeptische Nachfragen Wege eröffneten;

Frau Bitter, Frau Petz, Sandra Ferner und Birgit Stieler für die Hilfe bei der Erstellung der endgültigen schriftlichen Form und der grafischen Gestaltung;

Studentinnen und Studenten, die interessiert und aufgeschlossen auf Gedanken dieser Arbeit in Seminaren und Diskussionen eingegangen sind;

meinen Kolleginnen und Kollegen an Lehrerbildungseinrichtungen und Universitäten in Helsinki, Lissabon, Ljubljana und Stockholm für Bestätigung und Aufmunterung, die eingeschlagenen Wege weiter zu verfolgen.

Besonders zu danken habe ich Herrn PD Dr. habil. Helmut Heim.

Als Gesprächspartner, Ratgeber und Freund hat er über Jahre zu grundsätzlichen pädagogischen Fragen, die weit über den Horizont dieser didaktischen Arbeit hinausgehen, Antworten angeboten. Ohne seine wertvollen Anstöße wären viele Gedankenwege nicht erschlossen worden.

Der geistige Prozeß, der zu dieser Arbeit geführt hat, weist Höhen und Tiefen auf. Er hat mit der Vorläufigkeit und Weite des eigenen Denkens zu tun, das im Spannungsverhältnis von Ordnung und Chaos seine Orientierung suchen muß. Meiner Frau, unseren Kindern und meinen Eltern ist deshalb hier zu danken. Sie haben mir geholfen und beigestanden, als dieses Vorhaben in weite Ferne gerückt war, und mich wieder Zuversicht und Vertrauen in die eigene geistige Energie und Gestaltungskraft aufbauen lassen.

Regensburg, Herbst 1994

Inhalt

Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht

	Vorwort	5
	Inhalt	7
1.	Einführung	11
1.1.	Einleitende Vorbemerkungen	11
1.2.	Fragestellung und Vorgehensweise	14
1.3.	Verortung des Arbeitsfeldes und Abgrenzung	16
2.	Das Vorverständnis als Bedingung des Verstehens und in seinem Zusammenhang zum Begriff der Bildung	18
2.1.	Das Vorverständnis in hermeneutischer Sicht	18
2.2.	Das Vorverständnis im Sinne eines Radikalen Konstruktivismus	23
2.2.1.	Selbstorganisation als Paradigma - Autopoiese und Radikaler Konstruktivismus	23
2.2.2.	Zur Begrifflichkeit im Radikalen Konstruktivismus	26
2.2.3.	Der Komplex der Autopoiese	26
2.2.4.	Radikaler Konstruktivismus und Vorverständnis	28
2.2.5.	Die konstruktivistische Sicht auf das Vorverständnis im Unterricht	32
2.3.	Das Vorverständnis im Zusammenhang mit dem Begriff der Bildung	33
3.	Das Vorverständnis in ausgewählten didaktischen Theorien	42
3.1.	Die Vorgehensweise	42
3.2.	Analyse zur Ausprägung des Vorverständnisses in didaktischen Ansätzen	44
3.2.1.	Die "Lernvoraussetzungen" in der handlungsorientierten Didaktik von Becker	44

3.2.2.	Die "Anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen" in der lerntheoretischen Didaktik von Heimann	48
3.2.3.	Die "Ausgangslage" in der lehrtheoretischen Didaktik von Schulz	50
3.2.4.	Die "Lernvoraussetzungen" im dynamisch-integrativen Strukturmodell von Maskus	53
3.2.5.	Der "Ist-Wert" in der kybernetischen Didaktik von v.Cube und der "Schüler-Ist-Stand" in der curricularen Didaktik bei Möller	54
3.2.6.	Der "Anfangszustand der internalen Bedingungen" in der Lehr-Lern-Theoretischen Didaktik von Straka	57
3.2.7.	Das Vorverständnis in der Lehrkustdidaktik von Berg	60
3.2.8.	Das Vorverständnis in der konstruktiv-kritischen Didaktik von Klafki	62
3.2.9.	Das "Vorverständnis" bei Hauke	65
3.2.10.	Das Vorverständnis in der skeptischen Didaktik von Ballauff	69
3.2.11.	Das Vorverständnis in der psychologischen Didaktik Aeblis	72
3.2.12.	Die "Vorthorie" in der subjektiven Didaktik von Kösel	74
3.3.	Zusammenfassung der Analysen von Voverständnis-Vorstellungen in didaktischen Ansätzen	76
4.	Die Bedeutung des Vorverständnisses im Prozeß des Verstehens	81
4.1.	Vorgehensweise - der "Innere Dialog"	81
4.2.	Grundfragen didaktischer Positionen	81
4.3.	Die Stufung des "Inneren Dialogs" aus dem Vorverständnis	85
4.3.1.	Das Vorverständnis im Zustand fragloser Selbstverständlichkeit	86

4.3.2.	Bekanntes und Unbekanntes am Neuen - Das Zuordnen von Vorverständnisbausteinen	88
4.3.3.	Das Staunen als inhaltslose Frage - Das Versiegen der Vorverständnisszuordnung	92
4.3.4.	Die Frage - das Vorverständnis richten und beweisen auf das Unbekannte	94
4.3.5.	Die Synthese von Vorverständnis - Lernen als Umlernen aus uns selbst	100
4.3.6.	Die Iteration des Prozesses - vom Einzelnen ins Ganze	103
4.4.	Apatam - Der Prozeß des "Inneren Dialogs" am Beispiel	105
5.	Konsequenzen für den Unterricht	113
5.1.	Das konstitutive Merkmal "individuell"	115
5.2.	Das konstitutive Merkmal "genetisch"	117
5.3.	Das konstitutive Merkmal "dialogisch"	120
5.4.	Das konstitutive Merkmal "dialektisch"	122
5.5.	Das konstitutive Merkmal "exemplarisch"	124
5.6.	Das konstitutive Merkmal "systemisch"	127
5.7.	Das konstitutive Merkmal "dynamisch"	129
5.8.	Das konstitutive Merkmal "skeptisch"	130
6.	Formen praktischer Realisation	133
6.1.	Aufbau und Zusammenhang der Realisationsmöglichkeiten	133
6.2.	Das Vorverständnis und die Stufung des "Inneren Dialogs" in seiner Auswirkung auf die Artikulation des Unterrichts	135
6.3.	Vorverständnis der "Innere Dialog" und Unterrichtsmittel	146
6.4.	Vorverständnis offenkundig machen	149
6.5.	Mit Vorverständnis im Unterricht arbeiten	150
6.5.1.	Eine Vorverständnisplattform unter Rücksichtnahme auf das individuelle Vorverständnis aufbauen	151

6.5.2.	Der Entzug von Vorverstehensebenen zur Dynamisierung von Vorverständnis	153
6.5.3.	Der Entzug von Vorverständnisebenen mit rekursiver Einbindung	155
6.5.4.	Vorverständnis vernetzen	157
6.5.5.	Vorverständnis in Fragen wandeln	159
6.5.6.	Vorverständnis begründen	161
6.5.7.	Aus der Kenntnis des Vorverständnisses über adäquate Unterrichtsmittel entscheiden	162
6.6.	Fragen im Unterricht - Vorverständnis ausrichten	164
6.6.1.	Einen Fragepool aufstellen	165
6.6.2.	Fragen in Bezug zueinander bringen, ordnen und strukturieren	167
6.6.3.	Fragerichtungen festlegen - Aufgaben finden	168
6.6.4.	Aus Fragen verfügbares Vorverständnis erkennen	170
6.7.	Verfremdung als Eröffnung des Neuen	171
6.7.1.	Verfremdung durch veränderte Zusammenhänge	172
6.7.2.	Verfremdung durch Mikro- und Makrosicht	173
7.	Antworten und offene Fragen	177
	Literaturverzeichnis	182

1. Einführung

1.1. Einleitende Vorbemerkungen

"Was ich weiß, macht mich heiß." Die reziproke Fassung eines bekannten Sprichwortes steht im ersten Moment vielleicht in der Gefahr, den Anspruch der Ernsthaftigkeit einer wissenschaftlichen Arbeit zu mißachten. Doch das inhaltliche Anliegen dieser Untersuchung läßt sich kaum treffender und kürzer ausdrücken.

"Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht" ergründen zu wollen, geht genau dieser vorherigen Aussage nach, hat sie in der inhaltlichen Ausprägung als Arbeitshypothese und versucht das didaktische Feld darauf zu untersuchen. Es soll überprüft und gezeigt werden, welche Bedeutung das, was Schüler verstehen, wissen, können oder an Erfahrung mitbringen, für den Unterricht gewinnt. In dieser Arbeit wird dafür als zentraler umfassender Begriff das "Vorverständnis" gewählt, der sich aus der geisteswissenschaftlichen Sicht der Hermeneutik anbietet und von dort seine Begründung erfährt (vgl. Punkt 2.1.).

Die Thematik ist eingebettet in den Gesamtkomplex der Allgemeinen Didaktik und in den schulpädagogischen Zusammenhang. Sie zielt zunächst auf Teilbereiche des Unterrichts, geht aber in der Konsequenz letztlich weit darüber hinaus.

In der wissenschaftlichen Diskussion und der didaktischen Literatur innerhalb der Schulpädagogik tritt in den letzten Jahren die Frage nach der Bedeutung der Individualität des Schülers wieder verstärkt ins Blickfeld. Kron nennt an erster Stelle systematischer Erkenntnisse in den Schlußfolgerungen zur didaktischen Problemfaltung in der Geschichte: "Didaktische Fragestellungen rücken den konkreten Menschen in seiner Entwicklung als Individualität in den Mittelpunkt" (Kron, 1993, 100). Individuelle Lernmöglichkeiten sollen mit variablen Unterrichtsformen eingelöst werden, für die die generalisierende Bezeichnung "offen" verwendet wird. Am Beginn dieses Jahrhunderts hat die Reformpädagogik die Individualität des Kindes aufgegriffen und in schulische Modelle eingebracht. Unter verschiedenen Aspekten werden diese Ideen heute wieder aufgegriffen. In Weiterentwicklungen, auch Neuinterpretationen, lebt die Idee des einzelnen Kindes fort (vgl. Ipfling, 1992; Oelkers 1989).

Wenn viele Lehrerinnen und Lehrer beginnen, mit Methoden wie Freiarbeit Unterricht zu gestalten, signalisiert dies einen Versuch der Loslösung von al-

ten Lehrgewohnheiten, wie sie durch Hage erschreckend dokumentiert werden (vgl. Hage, 1985, 38). An die Stelle eines Unterrichts, der sich einheitlich an die Klasse oder Gruppe insgesamt wendet, soll ein Unterricht treten, der die individuellen Lernvorgänge während der Unterrichtsprozesse nicht aus den Augen läßt, dies sowohl bei gemeinsamem Voranschreiten wie bei individuellen Lernwegen, die der Schüler einzeln geht.

Neben den Ansätzen zur Freiarbeit (vgl. Tatz, 1989) und des projektorientierten Lernens (vgl. Frey, 1990) bemühen sich Initiativen zu praktischem Lernen (vgl. Fauser, 1983), Überlegungen, wie die des "adaptiven Unterrichts" (vgl. Bönsch, 1991, 29 ff) oder ausgefeilte Formen der "inneren Differenzierung" (vgl. Klafki, 1991, 173 ff) um Möglichkeiten, auf die Schüler als individuelle einzelne Person und heranwachsende Persönlichkeit einzugehen. Auch aus dem Bereich der Unterrichtsprinzipien werden Begriffe der "Schülergemäßheit" (vgl. Glöckel, 1990, 227) und der "Schülerorientierung" (vgl. Schröder, 1990, 212 ff) eingebracht, die wohl als Bestandteil der eben aufgeführten Vorschläge anzusehen sind.

Der Individualität der Kinder gerecht werden zu wollen heißt, den Kindern oder Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihre Individualität in der Schule und im Unterricht ausdrücken und einbringen zu können und sich im eigenen Prozeß des Lernens wiederzufinden. Es gibt unterschiedliche Wege und Verfahren, die sich für eine Untersuchung dieses Bereiches anbieten.

Die Forschungsarbeiten zur "Veränderten Kindheit" z.B. (vgl. Fölling-Albers, 1989, 1992; Rolff/Zimmermann, 1990) beschreiben einen soziologischen, auf die gesellschaftlichen Bedingungen ausgerichteten Komplex. Das Umfeld des Kindes wird analysiert, um Wirkungen und veränderte Gegebenheiten, in denen Kinder heute stehen, aufzuzeigen, um Maßnahmen für Schule und Unterricht daraus ableiten zu können.

Die hier vorliegende Arbeit über "Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler im Unterricht" beschreitet einen induktiven Weg vom Kind, vom Jugendlichen, vom Schüler aus. Sie will von innen heraus Bestimmungselemente ausarbeiten, die Kinder durch ihren ureigensten geistigen Prozeß vorgeben und deshalb in ihrer Bedeutung für den Unterricht erkannt werden müssen.

Im Bereich des Verstehens der Kinder soll den epistemologisch bedeutsamen Aussagen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

In Form eines hermeneutischen und konstruktivistischen Gedankengangs, der seine Orientierung aus einem Bildungsverständnis geisteswissenschaftlicher

Tradition bezieht, wird dem Vorverständnis in der Didaktik nachgegangen und auf seinen konstitutiven Charakter für Unterricht überprüft.

Vielfältiges Erleben, Erfahren und Lernen sind bereits vorsichgegangen, wenn Kinder und Jugendliche in den Unterricht kommen. Lehrer finden keine "tabula rasa" vor, sondern Personen mit unterschiedlichsten Lebenswegen, Lebenserfahrungen und Lebenssituationen. Jede Schülerin, jeder Schüler bringt in die unterrichtlichen Prozesse ein jeweils individuelles, unterschiedlich ausgeprägtes Vorverständnis mit und ein. Über das Vorverständnis kann in ganz unterschiedlicher Weise nachgedacht werden. Die Spanne reicht von der Vernunftmöglichkeit, die Kant anspricht, über erkenntnistheoretische Aussagen bis hin zu unterschiedlichen Ausprägungen, die manche mit dem oberflächlichen Begriff des "Vorwissens" verknüpfen. Alle Dimensionen werden hier einfließen und sich nicht eindeutig abgrenzen lassen. In dieser Untersuchung zur Didaktik wird die erkenntnistheoretische Sicht einen Schwerpunkt setzen, sich aus der Vernunftmöglichkeit des Menschen begründen und aus dem Unterricht und für den Unterricht konkretisieren. Die Spanne vom Unterricht bis in die Philosophie ist weit, doch unvermeidbar, wenn einzelnes nur im Ganzen erkennbar wird und das Ganze sich am einzelnen zeigt. In der allgemeinen Didaktik und der Theorie des Unterrichts wird der Bereich des Vorverständnisses mit verschiedenen Begriffen umschrieben. Wir treffen, wie dies in Teil 3 detailliert ausgeführt wird, auf "Lernvoraussetzungen", "Ausgangslage", "Schüler-Ist-Stand", "Vorthorie" und andere Umschreibungen mehr.

Sie scheinen zunächst alle mit einer Aussage von Bönsch verknüpfbar zu sein: "In der allgemeinen und fachdidaktischen Diskussion wie in Rahmenlinien ist ein ehernes Postulat immer wieder festzustellen: daß der Unterricht nämlich an die Lernvoraussetzungen der Schüler anzuknüpfen habe" (Bönsch, 1991, 29).

Die Variationsbreite der begrifflichen Angebote weist auf unterschiedliche Intentionen, rät zur Skepsis und ist u.a. Anlaß für diese Arbeit. Besteht tatsächlich eine fundierte Sicht in der Didaktik, wie dieses Vorverständnis zu sehen ist? Geben nicht Worte des "Anknüpfens" und der "Lernvoraussetzungen" Signale, daß immer noch von der Lehrerseite her gedacht wird, und die "Methode des Schülers" (vgl. Gaudig, 1930, 53) zu kurz kommt? Ist man sich tatsächlich der Bedeutung des Vorverständnisses für den Unterricht bewußt?

Wenn ja, worin besteht sie? Die Bindung des Verstehens im Unterricht an das Vorverständnis der Schüler wird in ihren Verknüpfungen hier aufgezeigt.

Ausgangspunkt des Gedankengangs dieser Arbeit soll eine Aussage sein, welche die lange Tradition des hier untersuchten Aspektes unterstreicht: "Alles Lehren und verstandesmäßige Lernen vollzieht sich von einem schon vorhandenen Wissen her" (zit. nach Buck, 1989, 178). Buck bemerkt dazu: "Dieser Einleitungssatz der *"Analytica Posteriora"* des Aristoteles besitzt die Gültigkeit eines lerntheoretischen und didaktischen Axioms, an die wir in diesem Buch nicht oft genug erinnern können" (Buck, 1989, 178). Das Axiom und dessen Kommentierung sollen in dieser Arbeit nicht in Vergessenheit geraten.

1.2. Fragestellung und Vorgehensweise

Die einleitenden Vorbemerkungen haben eine erste Orientierung geleistet, in welche Zusammenhänge die hier vorgestellte Thematik eingeflochten ist. Gleichzeitig sind Grundpositionen angesprochen, auf die sich diese Arbeit bezieht und aus denen die Ausarbeitung erfolgt.

Über das Arbeitsfeld selbst gibt schon der Titel erste Auskunft. In einer zentralen Fragestellung laufen alle Frageaspekte, die die Arbeit aufgreift, zusammen.

"Welche Bedeutung kommt dem Vorverständnis der Schüler für den Unterricht zu?"

In dieser Hauptfrage sind einzelne Fragestränge enthalten, die in unterschiedliche Richtungen zielen: in Richtung einer wissenschaftlichen Ausgangsplattform, hin zu didaktischen Sichtweisen und deren Weiterführung, zu unterrichtlichen Konsequenzen und praktischer Realisation.

Als Konkretisierung und Detaillierung der zentralen Fragestellung sind somit folgende Fragen weiter aufzugreifen:

1. Wie kann eine erste wissenschaftliche Plattform, über Vorverständnis nachzudenken, aussehen?
2. Wie ist didaktisches Denken über Vorverständnis tatsächlich ausgeprägt?

3. Worin kann eine Weiterführung dieser Positionen bestehen?
4. Welche Auswirkung hat eine weitergeführte Sichtweise auf das Verständnis von Unterricht?
5. Wie sehen konkrete praktische Umsetzungsmöglichkeiten aus, die im Unterricht durch Schüler und Lehrer handelnd aufgegriffen werden können?

Die aufgestellten Fragen wenden sich an unterschiedliche Bereiche. Sie stehen bereits in logischem Zusammenhang und sind in einen stringenten Gedankengang zu bringen. Die systematische Beantwortung der gestellten Fragen mit all ihren darüber hinausgehenden Einzelaspekten übernehmen verschiedene Arbeitsschwerpunkte. Alle stehen in innerem Zusammenhang zueinander, deshalb sei schon hier auf die internen Querverweise und Bezugsstellen hingewiesen.

In sieben Punkten sollen die Schwerpunkte nun vorgestellt werden. Sie entsprechen der in der Inhaltsübersicht angegebenen durchlaufenden Nummerierung.

1. Der erste Punkt dient der Vorstellung dieser Arbeit.
2. Zunächst gilt es eine Sicht über Vorverständnis verfügbar zu machen, die der Gedankengang als Ausgangspunkt nehmen kann. Dazu werden zwei unterschiedliche Positionen aufgebaut. Zum einen wird die Sichtweise von Vorverständnis aus der Hermeneutik dargestellt (2.1.). Zum anderen wird ein Ansatz bemüht, der mit didaktischen Bereichen bisher noch wenig in Beziehung gebracht wurde. Es sind Aspekte aus der Sicht des Radikalen Konstruktivismus, die eine ergänzende, zweite Perspektive eröffnen sollen (2.2.). Als Ergänzung und Orientierung der Thematik wird als darüber hinausweisender Punkt der Zusammenhang des Vorverständnisses zum Begriff der Bildung dargestellt.
3. Der zweite Arbeitsschwerpunkt wendet sich dem Feld didaktischer Aussagen über Vorverständnis zu. Im Kontext des jeweiligen didaktischen Modells werden die unterschiedlichen Positionen zum Bereich des Vorverständnisses aufgegriffen und analysiert (3.2.1-3.2.12). Die unterschiedlichen Standpunkte verlangen nach Aufarbeitung und kritische Stellungnahme. Die Zusammenfassung der einzelnen Vorverständnisaspekte führt in eine abschließende Bestandsaufnahme über (3.3.).

Daraus ergeben sich Konsequenzen für die didaktischen Weiterentwicklungen, die im folgenden ausgeführt werden sollen.

4. Unter Berücksichtigung der gewonnenen Ergebnisse soll in einem dritten Punkt die geistige Bewegung des Vorverständnisses in Form eines Prozesses vorgestellt werden. Dieser geistige Prozeß wird mit dem Begriff "Innerer Dialog" bezeichnet (4.3.). Die Struktur der Ausarbeitung zielt bereits auf die Verwendbarkeit in didaktischen Prozessen. Ein praktisches Beispiel für den Prozeß des "Inneren Dialogs" schließt dieser Teil ab (4.4.).
5. Die Aussagen zur Bedeutung des Vorverständnisses in Form eines "Inneren Dialogs" führen zu konstitutiven Merkmalen von Unterricht. Sie werden einzeln vorgestellt, begründet und in ihrer Auswirkung auf unterrichtliche Praxis beschrieben (5.2.1.-5.2.8). Gleichzeitig übernehmen entsprechende Verweise, den Bezug zwischen den konstitutiven Merkmalen herzustellen.
6. Die praktische Umsetzbarkeit, ein wichtiges Ziel didaktischer - wissenschaftlicher Bemühungen, stellt den letzten Punkt dieser Arbeit dar (Punkt 6.). Die Formen praktischer Realisation beziehen sich auf die im "Inneren Dialog" und den "konstitutiven Merkmalen" aufgezeigten Notwendigkeiten. An konkreten Beispielen werden Planungs- und Handlungsvorschläge eingebracht, wie Lehrkräfte den hier vorgestellten Gedankengang unmittelbar in ihre Praxis überführen können.
7. Mit dem letzten Punkt schließen Arbeiten oft in einer Zusammenfassung ab. Davon wird hier abgesehen. Vorausgegangene, ausgearbeitete Bereiche sollen nicht in unzulässiger Weise ihrer eigenen Argumentation beraubt sein. Dafür werden in konzentrierter Darstellung zentrale Antworten nochmals aufgeführt. Offene Fragen werfen den Blick auf weitere wissenschaftliche Bemühungen im didaktischen Bereich.

1.3. Verortung des Arbeitsfeldes und Abgrenzung

Wie aus den einführenden Bemerkungen schon feststellbar, ist der Untersuchungsbereich in der Schulpädagogik angesiedelt. Innerhalb einer Allgemeinen Didaktik wird diese Arbeit über "Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht" einer Theorie des Unterrichts zuzuordnen sein.

Der Gedankengang geht auf didaktischem Gebiet einen geisteswissenschaftlichen Weg. Die Nähe zu erkenntnistheoretischen Fragestellungen, konstruktivistisch orientierten Ansätzen und systemischen Sichtweisen wird in verschiedener Weise erkennbar. Diese Arbeit zielt jedoch nicht darauf, grundsätzliche Fragen dieser Wissenschaftsbereiche weiterzuentwickeln, sondern vorliegende Erkenntnisse im didaktischen Gedankengang sinnvoll aufzugreifen. Über Schulpädagogik hinaus wird vor allem die Argumentation pädagogischer und philosophischer Bereiche genutzt. Vorverständnis zeigt sich in Bereichen von Wissen, Fragen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Darüberhinaus läßt sich der Bereich des Interesses damit verbinden. Er wird mit Forschungen in der pädagogischen Psychologie aufgegriffen. Zahlreiche Untersuchungen und theoretische Ansätze liegen dazu vor (vgl. Krapp/Prenzel, 1992; Prenzel, 1988). Aus diesem Grund und wegen der Unterschiede in der Intention, die Interessensforschung in sich trägt, bleibt der Bereich des Interesses bei dieser Untersuchung bewußt ausgegrenzt. So liegt das Anliegen dieser Arbeit, der Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler nachzugehen, in theoretischer und praktischer Hinsicht auf dem didaktischen Gebiet des Unterrichts.

2. Das Vorverständnis als Bedingung des Verstehens und in seinem Zusammenhang zum Begriff der Bildung

Mit "Vorverständnis" präsentiert sich ein Begriff, der in der Didaktik bis auf wenige Ausnahmen ungebräuchlich ist (vgl. Hauke, 1987; Ballauff, 1970, 65). Das Vorverständnis hat jedoch in der geisteswissenschaftlichen Tradition einen festen Stellenwert. Für den Gang der Untersuchung ist es notwendig, einen Ausgangsstandpunkt mit der entsprechenden Perspektive zu eröffnen. Der nun folgende Komplex des Gedankenganges dieser Arbeit richtet sich auf Positionen und Zusammenhänge, die den Begriff "Vorverständnis" mit ersten inhaltlichen Bestimmungselementen zugänglich machen können. Es werden dazu drei Richtungen eingeschlagen. Die erste verbindet Vorverständnis mit der Hermeneutik und deren Aussagen zum Verstehen. Die zweite greift die Sichtweisen des Radikalen Konstruktivismus auf und versucht, inneren Mechanismen des Verstehens aus dem Vorverständnis näherzukommen. Die dritte Richtung bindet das Vorverständnis in den Zusammenhang einer didaktischen Position ein, die sich aus dem Begriff der Bildung begründet.

Alle drei geben den Standpunkt an, von dem aus die didaktischen Ansätze im weiteren Verlauf auf ihr Verständnis von Vorverständnis untersucht werden. Sie bilden gleichzeitig Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen.

2.1. Das Vorverständnis in hermeneutischer Sicht

Verstehensprozesse sind in der Geisteswissenschaft eng mit dem Begriff der Hermeneutik verbunden. Im Rahmen der Hermeneutik wiederum spielen die Begriffe des Vorverständnisses und des hermeneutischen Zirkels eine zentrale Rolle. Hermeneutik gilt als Methode, "den Verstehensvorgang zu untersuchen und ihn zu strukturieren" (Danner, 1989, 31). Danner macht drei hermeneutische Strömungen im Verlauf der Geschichte aus: eine philologisch-historische Hermeneutik, eine theologische Hermeneutik und eine juristische Hermeneutik (vgl. Danner, 1989, 33).

Die ursprünglichen Formen der Hermeneutik als Textauslegung entwickelt Schleiermacher zu einer Theorie des Verstehens (vgl. Teichert, 1991, 57). Er versteht unter "Hermeneutik" "die Kunst, die Rede eines anderen, vornehmlich die schriftliche, richtig zu verstehen ..." (Schleiermacher, 1977, 71). Mit

dieser Aussage hebt Schleiermacher die Trennung in verschiedene Strömungen auf und führt über in eine allgemeine Hermeneutik.

In dieser "Kunstlehre des Verstehens" wird der Verstehende, nicht nur das zu Verstehende, in den Bereich der "Auslegung" aufgenommen, ebenso ihre Relation zueinander (Danner, 1989, 33). Die einzige Absicherung für richtige Interpretation sind für Schleiermacher diskursive Übereinkünfte zeit- und standesgebundener Individuen. Verstehen stellt sich damit nicht ein, weil mehrere "Wahrheit" entdecken, sondern weil mehrere das gleiche Weltbild haben (vgl. Blickenstorfer, 1986, 16). Dieser Verständigungen über das jeweilige Weltbild des anderen bringt die Bereiche des Wissens über den Dialog - eines äußeren - in intersubjektivität. Es vollzieht sich eine der Bewegung der Dialektik, die auf das Ganze des Wissens in seine Einheit wirkt. Schleiermachers Arbeiten über Hermeneutik führen über in eine erkenntnistheoretische Begründung der Geisteswissenschaft als historische Wissenschaft der Hermeneutik.

Dilthey arbeitet auf dieser Basis die Hermeneutik als Methodenlehre der Geisteswissenschaften aus (vgl. Teichert, 1991, 70 ff). Das Verstehen avanciert in Diltheys Werken zu einem Grundbegriff der Geisteswissenschaften. Auf dem Hintergrund der Strömungen der Zeit rückt das Verstehen von Individualität in den Mittelpunkt der Untersuchungen. Es verweist dabei auf Prozesse, die in der Alltäglichkeit des Lebens vor sich gehen, die Voraussetzung sind für ein Verstehen der eigenen Individualität (vgl. Blickenstorfer, 1986, 22). Dilthey weitet damit die eher auf Sprache orientierte Hermeneutik auf das ganze Feld von Verstehen aus.

In grundlegender Weise beschäftigt sich Heidegger in seinem Hauptwerk "Sein und Zeit" mit Vorverständnis und Verstehen. Beides gehört nach Heidegger zum Dasein an sich. Für die Ausbildung des Verstehens setzt Heidegger den Begriff der "Auslegung" (vgl. Heidegger, 1986, 148). Indem Heidegger auf die Geschichtlichkeit des Daseins als Bedingung der Möglichkeit von Geschichte überhaupt eingeht, wird Hermeneutik bei ihm von den Ursprüngen her ausgearbeitet. Dieses Zurückgeworfensein auf die eigene Geschichtlichkeit zeigt sich auch im In-der-Welt-Sein jeglichen Daseins (vgl. Braun, 1983). "Dasein als "In-der-Welt-sein" bedeutet somit, daß es sich schon verstehend zur Welt verhält, mit Welt vertraut ist" (Blickenstorfer, 1986, 51). Dies hat konkrete Auswirkungen auf das Phänomen des Vorverständnisses, das Heidegger an verschiedenen Stellen zum Ausdruck bringt. Heidegger betont: "Alle Auslegung, die Verständnis beistellen soll, muß schon das Auszule-

gende verstanden haben" (Heidegger, 1986, 152). Daraus begründet sich seine weitere Aussage: "Alle Auslegung gründet im Verstehen" (Heidegger, 1986, 153). Wenn wir verstehen wollen, haben wir demnach in irgendeiner Form schon verstanden. Verstehen ist für Verstehen konstitutiv. Die phänomenologische Deskription der Auslegung ist nur möglich durch das Vorverstandene. Was bei Heidegger als "Vorstruktur" gekennzeichnet ist und im weiteren als Vorverständnis bezeichnet wird, basiert nicht zuletzt auf Heideggers Erkenntnis: "Die Auslegung von Etwas als Etwas wird wesentlich durch Vorhabe, Vorsicht und Vorgriff fundiert. Auslegung ist nie ein voraussetzungsloses Erfassen eines Vorgegebenen" (Heidegger, 1986, 150). Auslegung setzt also ein vorangehendes Verstehen als Vorverständnis immer voraus.

Wie Heidegger betont auch Gadamer die Vorbedingtheit des Verstehens. Er benutzt hierbei den Begriff des Vorurteils. Gadamer sieht "Vorurteile als Bedingungen des Verstehens" (Gadamer, 1975, 261). Dem Begriff des Vorurteils sollte hier nicht die negative Belastung des heutigen Alltagsverständnisses aufgebürdet werden, sondern eher im Sinne eines vorangehenden Urteils interpretiert werden. "Vorurteil heißt also durchaus nicht: falsches Urteil, sondern in seinem Begriff liegt, daß es positiv und negativ gewertet werden kann" (Gadamer, 1975, 255).

Ob Vorverständnis, Vorstruktur oder Vorurteil, die Möglichkeit des Verstehens erwächst aus dem, was ihm, dem Verstehen, vorausgeht. Verständnis und Vorverständnis konstituieren den sog. "hermeneutischen Zirkel". Die gegenseitige Bedingtheit und die Qualität dieses Bezugs soll dabei zum Ausdruck kommen. Grundlage ist dabei die Geschichtlichkeit des Verstehens und die "produktive Bedeutung des Zeitabstandes" (Blickenstorfer, 1986, 76).

Bei jeglichem Verstehen, egal ob im Zusammenhang mit Text, mit Rede oder mit Dingen dieser Welt, haben wir es immer mit einem Vorentwurf zu tun. Verstehen heißt also nicht "zunächst nicht verstehen" sondern immer "schon irgendwie bereits verstehen". Der "hermeneutische Zirkel" versucht diesen Zusammenhang zu beschreiben. Sowohl Heidegger als auch Gadamer betonen, daß es sich hier nicht um einen "circulus vitiosus" handelt. "Das Entscheidende ist nicht, aus dem Zirkel heraus-, sondern in ihn nach der rechten Weise hineinzukommen. Dieser Zirkel des Verstehens ist nicht ein Kreis, in dem sich eine beliebige Erkenntnisart bewegt, sondern er ist der Ausdruck der existentialen Vor- Struktur des Daseins selbst. Der Zirkel darf nicht zu einem

vitiosum und sei es auch nur zu einem geduldeten herabgezogen werden. In ihm verbirgt sich eine positive Möglichkeit ursprünglichsten Erkennens, die freilich in echter Weise nur dann ergriffen ist, wenn die Auslegung verstanden hat, daß ihre erste, ständige und letzte Aufgabe bleibt, sich jeweils Vorhabe, Vorsicht und Vorgriff nicht durch Einfälle und Volksbegriffe vorgeben zu lassen, sondern in deren Ausarbeitung aus den Sachen selbst her das wissenschaftliche Thema zu sichern" (Heidegger, 1986, 153).

In ähnlicher Weise greift Buck diese Aussage auf, wenn er die Notwendigkeit, sich seiner "Vorgriffe" bewußt zu sein, herausstellt: "Lernen, das ist die Überwindung des Befangenseins in jenem Irrtum, der in der ungebrochenen Herrschaft der dem endlichen Bewußtsein eigenen Tendenz besteht, seine eigenen Vorgriffe nicht mehr zu reflektieren und sie insofern als Vorurteile zu fixieren" (Buck, 1989, 92).

So gilt es demnach in den eigenen Zirkel des Verstehens zu gelangen, um die Vorläufigkeit des Verständnisses durch dessen erneute Freigabe immer wieder zu überwinden. Dies bedingt eine Offenheit gegenüber den Sachen oder den Meinungen anderer, eine Bereitschaft sich von "Vorurteilen" loszulösen. Gadamer verweist hier auf die Frage, die eröffnet, offenstellt, Offenheit signalisiert. "Ein Reden, das eine Sache aufschliessen soll, bedarf des Aufbrechens der Sache durch die Fragen. ... Fragen heißt ins Offene stellen" (Gadamer, 1975, 345). Teichert faßt Gadammers Ausführungen dahingehend zusammen, daß das Vorverständnis Ausgangspunkt jeder Interpretation sei, "wobei erst im Verlauf der Interpretation selbst die Haltbarkeit oder Unhaltbarkeit dieses Vorverständnisses offensichtlich wird" (Teichert, 1991, 93).

Bollnow bestätigt in seiner "Philosophie der Erkenntnis" die vorausgegangenen Gedanken. Bollnow kommt u.a. auf "Wahrnehmung" zu sprechen, die "immer schon überholt (wird, R.G.) von einem ihr vorauslaufenden Verständnis" (Bollnow, 1981, 21). Wir sind demnach in allem, was wir hören, sehen, fühlen usw. auf unser Vorverständnis angewiesen. Erst dies eröffnet uns Spektren dieser Welt. Wahrnehmung, nach Bollnow Grundvoraussetzung aller Erkenntnis, bezieht sich auf jeglichen Lebenszusammenhang. Bollnow stellt fest: "Ursprünglich ist alles Sehen, Hören usw., alles menschliche Wahrnehmen schon immer geleitet von einem Verständnis der Welt und der in ihr begegnenden Dinge" (Bollnow, 1981, 20). Wenn wir, wie Bollnow ausführt, schon immer auf ein Vorverstehen zurückgeworfen sind, wenn Verstehen sich ereignen soll, ist Vorverständnis dem Verständnis immanent. Aus der

geistigen Umkehrung des hermeneutischen Zirkels folgt daraus die Existenz eines schon immer "vorauslaufenden Verständnisses. Die Anfangslosigkeit gehört zu den unentrinnbaren Bedingungen aller menschlichen Erkenntnis" (Bollnow, 1981, 21).

Mit Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer und Bollnow ist die Perspektive auf ein Vorverständnis eröffnet, eine Sicht, die hier nicht in eine hermeneutische Grundsatzdiskussion eintreten kann und will. Sie dient zur Erhellung bestehender Positionen. Die Ausführungen stehen im Zusammenhang mit dem didaktischen Bezug, der hier untersucht werden soll. Mit dem Skizzierten zum Begriff des Vorverständnisses aus hermeneutischer Sicht kann die Verbindung zum Unterricht hergestellt werden.

Unterricht als sprachlicher, kommunikativer Prozeß (vgl. Steindorf, 1985a, 16), der aus hermeneutischer Perspektive als Verstehen von Text aufgefaßt werden kann, egal ob Sache, Mitschüler oder Lehrer oder irgendeine Form von Medium als Textträger fungieren, hat von vorneherein das Paradigma des Vorverständnisses als zentrales, ihn konstituierendes Element für sich zu erkennen.

Aus den vorangegangenen Aussagen lassen sich für die Fragestellung eine Reihe zentraler Erkenntnisse extrahieren:

1. Vorverständnis ist für Verstehen konstitutiv.
2. Verstehen bedingt die Loslösung von Vorurteilen.
3. Die Bedachtheit der "Vorgriffe" läßt in den Zirkel des Verstehens eindringen.
4. Jedes Verstehen kann im hermeneutischen Zirkel zum Vorverständnis werden.
5. Der Verstehensprozeß ist individuell angelegt.
6. Dialog und Dialektik fördern intersubjektives Verstehen.
7. Unterricht kann unter hermeneutische Sicht als Objekt des Verstehens betrachtet werden.
8. Alles Verstehen ist auf die Einheit des Individuums ausgerichtet.
9. Fragen eröffnen Möglichkeiten, sich aus der Befangenheit des Vorurteils zu lösen.
10. Der Prozeß des Verstehens ist anfangslos und endlos.

Für das weitere Vorgehen dieser Untersuchung gewinnt der Begriff des Vorverständnisses zweierlei Art Qualität. Zum einen wird diesem Begriff in seiner inhaltlichen Ausprägung in den didaktischen Ansätzen nachzugehen sein, zum anderen bestimmt er unter methodischem Gesichtspunkt gleichzeitig das Fortschreiten der Untersuchung selbst.

2.2. Das Vorverständnis im Sinne des Radikalen Konstruktivismus

Die vorangegangene Aufarbeitung der hermeneutischen Perspektive geht einen traditionell geisteswissenschaftlichen Weg, um die "Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht" ins didaktische Licht zu setzen. Der zweite Ausgangspunkt dieser Arbeit wird mit einer anderen, erkenntnistheoretischen Richtung eröffnet, der in der evolutionären Sicht einer Entwicklung des Kindes "aus sich selbst heraus", den autopoietischen Ansatz des "Radikalen Konstruktivismus" aufgreift.

Mit dem Paradigma der Selbstorganisation und dem damit verbundenen Begründungskomplex wird versucht, dem didaktischen Denken eine erweiterte Basis für Erklärungs- und Handlungsmöglichkeiten zu geben. Die Verbindung mit dem eher traditionellen, hermeneutischen Ansatz hält die Kontinuität geisteswissenschaftlich orientierter Didaktik aufrecht und zeigt gleichzeitig Entwicklungsmöglichkeiten von Unterricht, die dem Schüler als Individuum in seiner Welt bei unterrichtlichen Bemühungen in hohem Maße gerecht werden können.

2.2.1. Selbstorganisation als Paradigma - Autopoiese und Radikaler Konstruktivismus

Das Paradigma der "Selbstorganisation" ist seit Beginn der 60er Jahre Motor einer wissenschaftlichen Umwälzung. Die einschlägigen Forschungen nehmen im naturwissenschaftlichen Bereich ihren Ausgang (vgl. Paslack, 1991, 1). Inzwischen veranlassen sie auch in den Geisteswissenschaften zu neuen Denk- und Interpretationsmöglichkeiten oder rufen alte in Erinnerung. Als moderne Konzepte der Selbstorganisation finden sich die Theorie dissipativer Strukturen, die Synergetik, die Theorie autokatalytischer Hypozyklen, die Chaostheorie

rie, systemtheoretisch-kybernetische Ansätze, die Autopoiese und Selbstreferentialität und "elastische" Ökosysteme (vgl. Paslack, 1991, 19-172). Trotz des naturwissenschaftlichen Ursprungs, befassen sich inzwischen geisteswissenschaftliche Forschungsbereiche mit dem Ansatz der Autopoiese (vgl. Roth, 1992, 256).

Innerhalb des Paradigmas der Selbstorganisation werden die Arbeiten von Maturana/Varela und die Ausführungen zum sogenannten "Radikalen Konstruktivismus" in den geisteswissenschaftlichen Gebieten am stärksten aufgegriffen. In der "Theorie autopoietischer Systeme", von Maturana/Varela seit Anfang der 70er Jahre präsentiert, steht "die Frage nach den Prinzipien der Organisation des Lebendigen sowie der Arbeitsweise des Nervensystems" (Paslack, 1991, 151) im Zentrum des Denkansatzes. Obwohl als neuro- und kognitionsbiologischer Ansatz ausgearbeitet (vgl. Maturana/Varela 1991), hat sich die Autopoiesistheorie Maturanas ihren Weg inzwischen auch in philosophische und pädagogische Bereiche gebahnt. Sowohl systemische Sichtweisen (vgl. Böse/Schiepek, 1989) als auch konstruktivistische Ansätze (vgl. Schmidt, 1992) beziehen ihre Denkansätze auf die oben genannte Richtung und entwickeln sie in verschiedenen Wissenschaftsbereichen weiter. Ein erster eigenständiger didaktischer Ansatz, der sich auf diese Grundlagen stützt, liegt seit kurzem mit der "Subjektiven Didaktik" von Kösel vor (Kösel, 1993). Als erkenntnistheoretische Ausprägung der Theorie autopoietischer Systeme hat sich die Theorie des "Radikalen Konstruktivismus" entwickelt. Sie versteht sich als Kognitionstheorie und konzentriert sich auf den Erkenntnisvorgang, seine Wirkungen, seine Resultate (vgl. Schmidt, 1992, 13). Gerade dieses "Wie?" des Erkenntnisvorgangs scheint unter der Fragestellung nach dem Vorverständnis besonders bedeutsam und für unterrichtliche Umorientierungen anregend (vgl. Glaserfeld, 1992, 13).

Als zentrale Aussage des Radikalen Konstruktivismus kann formuliert werden: Jeder schafft sich durch eigene geistige Konstruktion sein Bild von der Welt. V. Förster drückt dies in dem häufig zitierten Satz aus: "Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung" (Förster, 1981, 40). In philosophischer Sicht fortgeführt, heißt dies, daß es keine objektive Wirklichkeit für uns gibt, daß Wirklichkeit nur subjektiv existiert. Was oft als "objektive" Wirklichkeit bezeichnet wird, entsteht meist dadurch, "daß unser eigenes Erleben von anderen bestätigt wird" (Glaserfeld, 1992, 33). Aus konstruktivistischer Sicht kann deshalb ein Sachverhalt auch nicht als objektiv richtig oder wahr be-

zeichnet werden. Lösungen zu bestimmten Problemen, mögliche, vollziehbare, geistige Wege wie auch spezifische Vorstellungen bleiben der subjektiven Konstruktion des Erkenntnisvorgangs unterworfen. Die individuelle Sicht des Einzelnen bleibt trotz Kommunikation mit anderen stets erhalten. Die Auswirkungen auf den Unterricht werden aus diesem Erkennen an anderer Stelle aufgezeigt (Punkt 5.1.). Dies und die Tatsache, daß der Radikale Konstruktivismus eine "Theorie des Wissens" (Glaserfeld, 1992, 34) sein will, sind weitere Gründe, die auf interessante Aspekte für unterrichtliches Denken in Theorie und Praxis erwarten lassen, da gerade diese Sicht der unterrichtlichen Phänomene weitgehend unberücksichtigt bleibt.

Didaktische Veröffentlichungen nehmen von der angesprochenen Entwicklung kaum Kenntnis. Die Ausnahmen sind rar (vgl. Krüssel, 1993; Kösel, 1993). Die Denkrichtung, wie sie der autopoietische Ansatz vertritt, ist jedoch innerhalb der allgemeinen Didaktik nicht völlig unbekannt. Es lassen sich strukturalistische Perspektiven von Lehr- und Lernprozessen ausmachen, die sich bereits in Denkbahnen bewegen, die durch den Radikalen Konstruktivismus mit anderen Forschungsbemühungen konsequent ausgebaut sind (vgl. Kron, 1993, 260 ff).

Innerhalb der strukturalistischen Tradition ist vor allem Piagets Assimilations- und Akkomodationstheorie zu nennen, die u.a. in seinem Werk "Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kind" vorgestellt wird (Piaget, 1974, 337 ff). Seine qualitativen Forschungen mit intensiven Beobachtungen kindlichen Verhaltens und Lernens werden bis heute in verschiedenen pädagogischen Bereichen aufgegriffen und weitergeführt. Wetzel formuliert über Piaget dazu: "Der Mensch erscheint bei ihm (Piaget, R.G.) primär als Handelnder, Konstrukteur und Veränderer seiner Welt ..." (Wetzel, 1980, 13).

Hans Aebli hat die Gedanken Piagets aufgegriffen und in seinen Aussagen zum Lehren (vgl. Aebli, 1985 und 1987) modifiziert weiterentwickelt. Seine Bemühungen innerhalb einer "psychologischen Didaktik" bezeichnet Aebli selbst als konstruktivistisch und an Piaget orientiert. Seine Arbeiten lassen eine mögliche Richtung konstruktivistisch-didaktischen Diskurses bereits erahnen (vgl. Aebli, 1985, 383 ff). Auf detaillierte Aussagen zur Position Aebli unter der Themenstellung des Vorverständnisses wird in der nachfolgenden Untersuchung der Aussagen der verschiedenen Didaktikansätze eingegangen (s. Punkt 3.2.10.).

2.2.2. Zur Begrifflichkeit im Radikalen Konstruktivismus

Um der Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler in einem konstruktivistischen Zusammenhang nachgehen zu können, ist zumindest ein gestraffter Aufbau des Gesamtsystems des Radikalen Konstruktivismus notwendig. In einer einführenden begrifflichen Klärung wird in einem ersten Teil die erkenntnistheoretische Sichtweise des "Radikalen Konstruktivismus" in der Sprache der autopoietischen Theoretiker in der nötigen Ausführlichkeit und gebotenen Kürze zugleich vorgestellt. Auf den Bezugsrahmen der unterrichtlichen Ebene verlagert sich der zweite Teil der Ausführungen. Hier werden die autopoietischen, konstruktiven Ansätze mit dem Zusammenhangsgeflecht von Schüler, Lehrer und Unterricht in Verbindung gesetzt.

Der Komplex der Autopoiese ist mit einer Reihe von Begrifflichkeiten verbunden, die aus den Kreationen vor allem von Maturana hervorgehen. Da sie aufgrund des inneren Aufbaus des Radikalen Konstruktivismus alle in einem komplexen Erklärungszusammenhang stehen, scheint eine Vorstellung der wichtigsten Begriffe in Form einer Übersicht vorab angebracht:

- Radikaler Konstruktivismus
- Autopoiese - Selbstorganisation
- strukturdeterminiert - zustandsdeterminiert
- selbstreferenziell
- operational geschlossenes System
- strukturell plastisches System
- strukturelle Kopplung mit Medium
- konsensuelle Bereiche
- Perturbation

Im folgenden soll nun der Zusammenhang aufgebaut werden.

2.2.3. Der Komplex der Autopoiese

Eine erste Orientierung über die innere Konstitution der Theorie der Autopoiese ermöglicht Schmidt. Über die zentralen Bestimmungselemente auf der Grundlage der Forschungen Maturanas führt er aus:

" - Autopoiese bezeichnet die Art der Organisation materialer und prozessualer Komponenten, die in lebenden Organismen angetroffen werden. Das her-

vorstechende Merkmal der Verknüpfung dieser Komponenten ist ihre Zirkularität.

- Autopoietische Systeme weisen eine Struktur auf, in der sich ihre autopoietische Organisation ausdrückt.

- Autopoietische Systeme sind organisationell geschlossen und in dieser Hinsicht autonom. Alle Informationen, die das System für die Aufrechterhaltung seiner zirkulären Organisation braucht, liegen in dieser Organisation selbst. Das System ist operational geschlossen, seine Operationen hängen von dem jeweiligen Zustand vor jeder Operation ab; in diesem Sinne sind autopoietische Systeme struktur- bzw. zustandsdeterminiert.

- Autopoietische Systeme sind selbstreferentiell, d.h. sie beziehen sich im Prozeß der Aufrechterhaltung ihrer Organisation ausschließlich auf sich selbst. Die funktionale Organisation selbst-herstellender Systeme wird erklärt als zyklische, selbstreferentielle Verknüpfung selbstorganisationeller Prozesse (Roth, 1986a, 7).

- Autopoietische Systeme sind mit dem Medium, in dem sie existieren, sowie mit anderen Organismen strukturell gekoppelt.

- Autopoietische Systeme operieren induktiv und konservativ.

- Nervensysteme, die sich im Verlauf der Evolution autopoietischer Systeme entwickelt haben, sind (z.B. auch beim Menschen) funktional geschlossen. Die einzige Aufgabe des Nervensystems liegt in der Synthese von Verhalten, und zwar "... solchen Verhaltens bzw. solcher Interaktionen des Organismus mit seinem Medium, dessen bzw. deren Resultat eben dieser funktionierende Organismus ist" (Rusch, 1985, 41). Daraus folgt, daß ein Organismus seine Welt aufgrund seiner physiologischen und funktionalen Beschaffenheit erzeugt. Die ihm zugängliche Welt ist mithin seine kognitive Welt, nicht eine Welt "so, wie sie ist" - "Wir erzeugen daher buchstäblich die Welt, in der wir leben, indem wir sie leben" (Maturana, 1982, 269)" (Schmidt, 1992, 25 f).

Was hier aus der Autopoiese-Theorie ausgeführt wird, findet seine Konsequenzen in der Fortführung als erkenntnistheoretische Aussagen dieser Überlegungen. Die erkenntnistheoretischen Gesichtspunkte ergeben "wesentliche und weitreichende Konsequenzen für das Verständnis unseres selbst, unseres Denkens und Handelns, unserer Welt und Wirklichkeit" (Rusch, 1986, 49).

Diese erkenntnistheoretischen Konsequenzen führen von den autopoietischen Aussagen zum sog. Radikalen Konstruktivismus.

2.2.4. Radikaler Konstruktivismus und Vorverständnis

Im folgenden wird versucht, die oben einzeln aufgeführten Bestimmungselemente aufzubereiten und in weiter klärende Beziehungen zueinander zu setzen.

Unter der Zielsetzung dieser Arbeit, die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht herauszuarbeiten, werden zunächst drei Begriffskomplexe der autopoietischen Theorie des Radikalen Konstruktivismus aufgegriffen:

- die Kennzeichnung unserer kognitiven Struktur als operational und organisationell geschlossenes, plastisches System,
- die Strukturdeterminiertheit bzw. Zustandsdeterminiertheit dieses geistigen Systems
- und die Selbstreferenzialität und die zyklische Organisation.

Unser kognitives System als operational geschlossen anzusehen bedeutet, daß dieser lebende, geistige Komplex als abgeschlossene Einheit betrachtet wird, die aus sich selbst heraus organisiert ist und operiert. Bestandteile dieses kognitiven Systems agieren mit anderen Bestandteilen des Systems und halten damit die "Reproduktion des Zusammenwirkens ihrer Bestandteile" aufrecht (Rusch, 1986, 46). Dieses Operieren mit sich selbst wird mit dem Begriff "selbstreferenziell" umschrieben. Selbstreferenziell bedeutet ein "Sichzusichverhalten". Da dieses "Sichzusichverhalten" die zeitliche Komponente des Vorher-Nachher enthält, verbindet Luhmann die Selbstreferenz grundlegend mit der Differenz Erfahrung (vgl. Luhmann, 1984, 24). Er stellt fest, "Systeme müssen, um dies (...) zu ermöglichen, eine Beschreibung ihrer selbst erzeugen und benutzen, sie müssen mindestens die Differenz von System und Umwelt systemintern als Orientierung und als Prinzip der Erzeugung von Informationen verwenden können" (Luhmann, 1984, 596). Diese Verbindung mit sich selbst tritt an verschiedenen Stellen der autopoietischen Theorie zu Tage. Schiepek mißt dem konstituierende Bedeutung für die ablaufenden Prozesse zu: "Selbstreferenzielle Prozesse schließen an sich selbst an. Jede Veränderung basiert konstitutiv auf dem vorhergehenden Zustand" (Böse/Schiepek, 1989, 144).

Diese Aussage der Bezüglichkeit auf den vorhergehenden Zustand führt auf den Begriff der "Strukturdeterminiertheit". Strukturdeterminiertheit, es wird

synonym auch Zustandsdeterminiertheit verwendet (vgl. Nüse, 1991, 61), bedeutet, daß die Struktur eines Objekts sein Verhalten determiniert, nicht die Umwelt. Dieser Denkansatz geht also vom Objekt aus, nicht von der das Objekt beeinflussenden Umweltsituation. Mit welchen Phänomenen in seiner Umwelt interagiert wird, bestimmt die Struktur ebenso wie die Möglichkeit der Verhaltensweisen bei jeder dieser Interaktionen (vgl. Böse/Schiepek, 1989, 172). Womit und wie interagiert wird, ist strukturabhängig, oder von dem Zustand abhängig, in dem sich das kognitive System gerade befindet.

Wie oben ausgeführt, wird das operational und organisationell geschlossene System auch als plastisch bezeichnet. Plastisch assoziiert die Möglichkeit der Umgestaltung. Das geistige plastische System wird im Rahmen seiner durch die Strukturdeterminiertheit vorgegebenen Möglichkeit gestaltbar sein. Die zyklische, selbstreferenzielle Prozeßorganisation setzt dazu seine Bedingungen für den Vollzug. Es können Strukturen verändert werden, sich andere Strukturen bilden, Ausprägungen variieren und sich modifizieren (vgl. Rusch, 1986, 46), dies alles in der Methode rekursiver Selbstreferenzialität, aus sich selbst heraus, mit Wirkung auf sich selbst.

Das geschlossene System steht jedoch nicht isoliert, sondern ist als lebendes autopoietisches System in seine Umwelt eingebunden.

Die Erklärungen des Radikalen Konstruktivismus benützen für den Zusammenhang von einer Existenz in und mit einer wie auch immer gearteten Umwelt den Begriff des "strukturell gekoppelten Systems" "in einem Medium" (vgl. Rusch, 1986, 46). Wenn hier Medium als Umwelt verstanden wird, dann führt diese Umwelt durchaus zu Veränderungen des autopoietischen Systems. Es wird von außen "perturbiert", angeregt.

Welches Umweltereignis aus dem Medium überhaupt auf das autopoietische System einwirken kann, hängt von dem autopoietischen System selbst ab (vgl. Roth, 1992, 259). Seine Struktur legt die Möglichkeit der konstruktiven Aktion, mit der das Umweltereignis aufgefaßt wird, fest, es determiniert sie. "Kräfte und Einflußfaktoren können das Verhalten eines Objekts nicht bestimmen, sondern lediglich anregen" (Böse/Schiepek, 1989, 172).

Aus den Erklärungen zum Strukturdeterminismus lassen sich jetzt schon weitreichende Konsequenzen erkennen. Der strukturdeterministische Gedanke und seine Auswirkungen auf das plastische strukturelle System führt zur Aussage, daß instruktive Interaktionen nicht möglich sind. Am Beispiel läßt sich dies so ausdrücken: "Die Vorlesung des Professors determiniert nicht, was

die Studenten lernen, es ist vielmehr die Struktur der Studenten, die das Schicksal der Vorlesung determiniert" (Dell, 1986, 96). Obwohl die Qualität des Professors hier außer acht gelassen wird, kommt das Phänomen am Beispiel wohl klar zum Ausdruck. Da instruktive Interaktion nicht möglich ist, scheint die Unabwägbarkeit kommunikativer Situationen auf, die für Unterricht in ihrer Konsequenz bewußt zu reflektieren sind. Durch Roth wird dieser Zusammenhang nochmals unterstrichen: "Plastische selbstreferenzielle Systeme wie das menschliche Gehirn, die sich bei jeder Interaktion mit der Umwelt ändern, sind (...) prinzipiell nicht steuerbar" (Roth, 1992, 274). Heinz von Förster illustriert diese Aussage anschaulich durch die Vorstellung seiner trivialen und nicht-trivialen Maschinen, die Ursache, Zustand und Wirkung in einen Zusammenhang bringen.



(Förster, 1992, 60)

Ohne hier auf den spezifischen Mechanismus einzugehen soll die Quintessenz kurz referiert werden: Die triviale Maschine mit einem linearen Input-Output Mechanismus erweist sich hinsichtlich der Wirkung als voraussagbar, synthetisch und analytisch determiniert und vergangenheitsunabhängig (vgl. Förster, 1992). Im Prinzip zeigt sich eine Wenn - Dann - Relation in Reinkultur.



Förster, 1992, 62)

Die nicht-triviale Maschine, die in ihrer zyklischen Organisation jeweils in ihrem Funktionieren von ihren eigenen inneren, vorher ungekannten Zuständen (Z) abhängig ist, erweist sich als ebenfalls synthetisch determiniert, aber als analytisch unbestimmbar, vergangenheitsabhängig und unvorhersehbar und in der Wirkung nicht nachvollziehbar. Die astronomische Höhe möglicher Verhaltensvariationen belegt zusätzlich die Offenheit der Ursache - Wirkung -Beziehung dieser nicht trivialen Maschine bezüglich ihrer Beurteilung und Vorhersage des Effektes (vgl. Förster, 1992, 65). Bisher scheint Unterricht vielfach mit der Erklärung einer nicht trivialen Maschine in Verbindung gebracht, mit Berechenbarkeit und Klarheit der zu erwartenden Abläufe.

Noch näher an die unterrichtlichen Bereiche heran führt eine weitere Frage.

Wenn jeder von uns seine Sicht von Welt autopoietisch, selbstorganisierend aus sich selbst heraus konstruiert, wie findet dann zwischen diesen autopoietischen, geistigen Systemen gegenseitiges Verstehen und Verständigung statt?

In der autopoietischen Theorie und dem Radikalen Konstruktivismus wird hier der Begriff der "konsensuellen Bereiche" angeboten, der mit Interaktion und Kommunikation verbunden ist. Es kann zunächst davon ausgegangen werden, daß sich die Interaktion als "Zusammenspiel kognitiv autonomer Organismen" abspielt (Rusch, 1986, 55). "Die Erstellung dieses konsensuellen Bereiches ist die Grundlage von sprachlicher (wie auch nicht sprachlicher) Kommunikation" (Roth, 1992, 261). Wie diese konsensuellen Bereiche zwischen verschiedenen Individuen mit selbstorganisierender Struktur aufgebaut werden, erläutert wiederum Rusch in seinem Beitrag "Verstehen Verstehen". Voraussetzung für den Aufbau gegenseitigen Verstehens ist, daß "jeder der beiden Organismen so beschaffen sein (muß, R.G.), daß er den jeweils anderen in seinem Kognitionsbereich beschreiben kann" (Rusch, 1986, 52). Unverändert gilt dabei, was in den vorausgegangenen Erklärungen und Erläuterungen zum Konstruktivismus dargelegt wurde. Jeder ist durch seinen Zustand bei diesem Kontakt determiniert und in seinem Verhalten autonom.

Das gegenseitige Verstehen wird durch den Prozeß des Verstehens geleitet. Erst im Vollzug der Kommunikation werden Bausteine beigebracht, an denen die Gesprächsteilnehmer über Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit ihrer Sichtweisen zum Konsens finden können. Im Verlauf der Interaktion kommt es damit "zur Ausbildung solcher Verhaltens- und Handlungsweisen, in deren Zusammenspiel der Erfolg des einen ein strategisches Element im Verhalten

oder Handeln des anderen ist (und umgekehrt)" (Rusch, 1986, 55). Mit anderen Worten, es findet ein Sich-Hineindenken in die Argumentation und Position des jeweils anderen statt, um auf der Basis von Synthesepattformen weitere Handlungsmöglichkeiten zu bekommen. Erst im Verlauf der Interaktion bilden sich also die Regularien aus, die die eigenständigen, autonomen, kognitiven Systeme zur Kooperation befähigen. Die Konsensbereiche stellen dann auch die Plattformen gemeinsamer Wirklichkeiten dar, die von der Bestätigung des anderen leben (vgl. Glaserfeld, 1992, 33). Neben der Bezeichnung als "konsensuelle Bereiche" wird in diesem Zusammenhang auch von "struktureller Kopplung" gesprochen (Roth, 1992, 269), die sowohl zwischen Organismen und Umwelt, als auch zwischen autopoietischen Systemen selbst existieren kann. Durch die strukturelle Koppelung, die wohl als geordnete Form der Perturbation bezeichnet werden könnte, wird es zwei autopoietischen Systemen ermöglicht, "gegenseitig die Weisen der Verwirklichung ihrer Autopoiese zu selektieren" (Roth, 1992, 261). Gelungene Koppelungen führen zur Ausbildung der schon oben genannten konsensuellen Bereiche.

Wie die innere Struktur des autopoietischen Systems ist auch das gegenseitige Verstehen in zirkulärer Form auf das Verstehen des jeweils anderen angewiesen, eine gegenseitige Abhängigkeit, die nur durch das Hineingehen in die Verschränkung interaktiv in ein Verstehen übergeführt werden kann. Wie an verschiedenen anderen Stellen, die nicht explizit betont wurden, drängen sich die Parallelitäten zum hermeneutischen Zirkel auf. Luhmann unterstreicht diese Verbindung mit folgender Aussagepassage: "Alles Verstehen hat es mit zirkulären Sachverhalten zu tun, mit Sachverhalten, die in sich selbst auf sich selbst verweisen. Das gilt für Texte, das gilt für Personen. Daher trifft alles Verstehen auf eine innere Unendlichkeit" (Luhmann, 1986, 72).

2.2.5. Die konstruktivistische Sicht auf das Vorverständnis im Unterricht

Die konstruktivistische Theorie bezieht sich in weiten Passagen auf das, was in dieser Arbeit mit Vorverständnis bezeichnet wird. Die Aussagen belegen, ergänzen und erweitern Bereiche, die in den Ausführungen zur Hermeneutik bereits angesprochen wurden. Die Position des Radikalen Konstruktivismus als völlig neu aufgreifen zu wollen, wäre ein Mißachten der geisteswissenschaftlichen Erkenntnistradition. Der Wert liegt in der kompromißlosen Sicht

auf die individuelle, subjektive Verstehenslage jedes einzelnen. Gerade daraus sind neue Perspektiven auf den Unterricht und den Zusammenhang von Schüler, Lehrer, Sache und Unterricht zu gewinnen.

Aus den angeführten Positionen lassen sich für die Bedeutung des Vorverständnisses folgende Punkte festhalten:

1. Der Schüler muß als ein sich selbstorganisierendes Individuum gesehen werden.
2. Verstehen von Welt vollzieht sich durch eigene Bedeutungszuweisung.
3. Die Wirkung von instruktiven Methoden auf den Schüler ist unvorhersehbar.
4. Schüler sind strukturdeterminiert, d.h. auf ihr Vorverständnis angewiesen und auf Möglichkeiten festgelegt.
5. Veränderungen der inneren Struktur werden durch Einflüsse von außen ("Perturbationen") angeregt.
6. Individuelle Ausprägungen von Verstehen sind im Unterricht auf einer gemeinsamen Ebene zu koppeln, zu "Intersubjektivitäten" zu entwickeln.
7. Medien im Sinne von Unterrichtsmitteln sind Möglichkeiten, Informationen aus dem Vorverstehen zu operieren, sie sind Anregungspotentiale im Sinne der Perturbation.
8. Jedes Verstehen ist vergangenheitsabhängig.
9. Der Verstehensprozeß ist unabgeschlossen und unvorhersehbar.

2.3. Das Vorverständnis im Zusammenhang mit dem Begriff der Bildung

Der Aufbau des hermeneutischen Zusammenhangs des Verstehens und die Strukturen und Kontexte des Radikalen Konstruktivismus haben dem Vorverständnis als gedankliche Ausgangsbasis dieser Arbeit innere Konstitution und Kontur verliehen. Unter der Intention einer "Untersuchung zur Didaktik" wird nun der Bezug zum zentralen Begriff der Bildung hergestellt. Die nachfolgenden Ausführungen argumentieren hauptsächlich mit zwei sich ergänzenden pädagogischen Positionen.

Zum einen wird mit Ballauff eine allgemeinpädagogische Vorstellung von Bildung gegeben, die sich auf die Aussagen einer "Pädagogik als Bildungslehre"

(Ballauff, 1989) stützt. Der zweite Beitrag zum Gedankengang wird über Klafkis Vorstellungen zu einem "Allgemeinbildungskonzept" (Klafki, 1991, 43 ff) verfügbar gemacht. Klafkis Konzept trägt Aspekte von Bildung in sich, die in direkter Nähe zur Didaktik stehen. Beide Pädagogen lassen die Verbindung von Vorverständnis und Bildung in verschiedener Weise sichtbar werden.

Didaktische Fragestellungen benötigen Orientierungsbezüge, die über ihren eigenen Bereich hinausweisen. Es werden Leitbegriffe genannt, an denen sie sich ausrichten. Kron unterscheidet Didaktiken, die sich auf den Bildungsbegriff beziehen, Ansätze, die im Lernbegriff ihre Fundierung suchen und weitere didaktische Richtungen, die den Interaktionsbegriff bevorzugen (vgl. Kron, 1993, 118). Auch eine Untersuchung über die Bedeutung des Vorverständnisses ist eingebettet in den pädagogischen Gesamtbereich, der über den Bildungsbegriff seine Orientierung erhält und Begründungen erfährt. Gerade wenn eine Untersuchung auch in Verbindung mit den Gedankengängen eines Radikalen Konstruktivismus steht, könnte das Mißverständnis einer orientierungslosen Subjektivität oder der "Solipsismus-Idee" auftauchen. Der Selbstbezüglichkeit und Gedanken vermeintlicher Autonomie des einzelnen Menschen wären Tür und Tor geöffnet. Bei einer Orientierung am Begriff der Bildung sind wir stattdessen veranlaßt, nach "Maßgaben" (Ballauff, 1989, 85 ff) zu suchen, die uns helfen, unserer "kosmischen Verantwortung" (Ballauff, 1989, 92) gerecht zu werden.

Bildung ist ein mit vielfältigen Nuancen belegter Begriff, der ganz unterschiedlich aufgegriffen wurde und wird. In der Umgangssprache wird er als "anzustrebendes, wertvolles Gut", als "Zustand des Bewußtseins", als "Prozeß des Geistes", als "permanente Aufgabe", als "Selbstverwirklichung des Menschen in Freiheit" oder als Aufgabe an den Gebildeten zu "Verstandes- und Herzensbildung" verstanden (Pleines, 1971, 5 ff). Über diese Alltagsvorstellungen muß hinausgegangen werden.

Seit der griechischen "paideia", die u.a. mit dem Höhlengleichnis Platons die Befreiung aus der Verkehrung verdeutlicht, sind verschiedenste bildungstheoretische Richtungen ausgearbeitet worden. Sie reichen vom "theologisch-mythischen" über den "humanistischen" bis hin zum "rationalen" Bildungsbegriff und legen im "klassischen Bildungsbegriff" eine Bildungsauffassung vor, die das Denken bis in die heutige Zeit beeinflusst (vgl. Wehnes, 1991, 259 ff). Zentrale Umschreibungen von Bildung, wie sie im Laufe der Geschichte vorgelegt wurden, hat Ballauff zusammengestellt (vgl. Ballauff, 1989, 135 ff).

Sie belegen die umfassende Bedeutung von Bildung für den Menschen unter dem Anspruch der Menschlichkeit in dieser Welt (vgl. Heim, 1992, 101). Ballauff weist unter anderem auf die "Enthebung aus dem Zirkel der Selbstbezüglichkeit", die "Selbständigkeit im Denken" und das "Eingelassensein in einen weiten Gedankenbereich (Interpretationshorizont)" hin (Ballauff, 1989, 136). Die "docta ignorantia" des Nicolaus Cusanus als "Wissen um ein unabsehbares Ganzes" (Ballauff, 1989, 136) führt an den Berührungspunkt von Wissen und Nichtwissen, den in unserer Zeit Petzelt zur Umschreibung seiner Vorstellung von Bildung verwendet (vgl. Petzelt, 1964). In dieser Arbeit wird in Punkt 4.3.2. noch ausführlich darauf eingegangen. Weiterhin erinnert Ballauff an ein "Wissen um Individualität (Einzigartigkeit), Singularität (Einmaligkeit) und Identität (sich durchhaltende Einheit) in der Differentiation von Ich, Selbst und Welt" (Ballauff, 1989, 136). Der Bildung zugeordnet werden in der Geschichte auch "Besonnenheit in Gemessenheit und Gelassenheit", "Bildung als Selbstbewußtsein der Sozialisation und damit ihrer Überschreitung" und "Wissen von Verkehrung und Entmenschlichung" (Ballauff, 1989, 137). In einem "antithetischen Bildungskonzept" präsentiert Ballauff selbst "Kennzeichen einer Bildung heute" (Ballauff, 1989, 115 ff), die der "Pädagogik als Bildungslehre" (Ballauff, 1989), der Didaktik, sowie der Frage nach der Bedeutung des Vorverständnisses für den Unterricht Orientierung geben. Diejenigen der Kennzeichen sollen hier vorgestellt werden, die angesichts der hier vorgestellten Thematik, Aspekte des Vorverständnisses in sich tragen. Die Verbindung von "Hermeneutik und Bildung" (vgl. Buck, 1981, 19 ff) liefert dazu den allgemeinen Bildungsrahmen der mit Bucks Aussage, "Bildung ist in sich hermeneutisch strukturiert ..." (Buck, 1981, 35) eindeutig ausgedrückt wird.

Bildung untersteht dem Grundgedanken der "Freigabe". Ballauff versteht darunter, daß wir Dinge und Lebewesen in ihrer jeweils eigenen Identität erkennen müssen. Ein vorgefertigtes Bild, unser Urteil, ist zurückzuhalten zugunsten der sich entwickelnden Perspektive des anderen. Auf Kinder und Jugendliche bezogen, formuliert Ballauff: "Jede Mutter, jeder Vater versucht in der Moderne weiterhin das Umschriebene. Sie geben so früh wie möglich das Kind und den Jugendlichen zur Selbständigkeit im Denken frei, um ihnen zugleich die Notwendigkeit des Ermessens und das Postulat der Freigabe selbst zu verdeutlichen, z.B. auch den Bruder und die Schwester, den Freund

und den Nachbarn "leben zu lassen". Kurz: Sie bemühen sich um Bildung" (Ballauff, 1989, 117).

Was Ballauff hier anspricht, gilt für die Familie und ihr Umfeld genauso wie für die institutionalisierten Stätten der Bildung, den Schulen. Lehrer haben sich im Unterricht darum zu bemühen, Schüler freizugeben, freizusetzen, damit sie in ihren eigenen Bezug zum Denken gelangen können.

Die Ausführungen über den "hermeneutischen Zirkel" haben bereits die entsprechenden Hinweise geliefert, wie ein Weg zu gehen ist, der in den Zirkel hineinführt (vgl. Punkt 2.1.), um sich von Vorurteil und starrer Sicht befreien zu können.

Ballauff schließt seine Ausführungen zum Kennzeichen der "Freigabe" mit den Worten: "Die Aufgabe der schulischen Bildung ließe sich dahingehend umschreiben: die Heranwachsenden von sich selbst zu befreien, abzulösen von der endlosen Selbstbezüglichkeit - ins Freie der Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit zu geleiten; die Schüler werden dereinst dankbar sein, wenn der Unterricht nicht schüler- oder lehrerzentriert war, sondern sach- und aufgabenzentriert" (Ballauff, 1989, 118). Dies ist eine Aufgabe, die nur über das eigene Verstehen der Kinder und Jugendlichen angegangen werden kann.

Bildung hat mit Wissen zu tun. Bildung ist auf Wissen angewiesen, doch Wissen allein genügt nicht; es kommt auf die Qualität des Gewußten an. "Bildung ist nicht gleich Wissen, aber wohlverstandenes Wissen ist für sie unerlässlich" (Ballauff, 1989, 119). Wissen erlangt in Zusammenhängen und komplexen Beziehungsgeflechten für Bildung Bedeutung. Steindorf fordert den Aufbau von "Beziehungswissen als didaktisches Ziel" (Steindorf, 1985b, 146 f). Wissen darf nicht starr sein, sondern verfügbar und präsent für die neue Lebenssituation. Es steht in einem "umfassenden Interpretationshorizont", der uns "Erkennen und Ermessen ermöglicht" (Ballauff, 1989, 119). Erst ein aus dem Wissen erschlossener Interpretationshorizont gibt dem einzelnen die Möglichkeit, seine Individualität wahrzunehmen. An anderer Stelle dieser Untersuchung, an der Unterricht als "exemplarisch" bezeichnet wird, wird dieser Gedanke nochmals aufgegriffen (vgl. Punkt 5.5.).

Im Kennzeichen der "Universalität" werden verschiedene Lebens- und Wissenschaftsbereiche daran erinnert, daß sie gegenseitig voneinander abhängen und aufeinander angewiesen sind. Für den schulischen Bereich knüpft sich daran die Frage nach dem Sinn der Fächerstruktur und dem Bestreben nach Interdisziplinarität an. Die von Ballauff zu Universalität vorgestellten Gesichts-

punkte lassen sich im Denken über Unterricht, das diese Arbeit aus der Bedeutung des Vorverständnisses vollzieht, nicht nur beim Merkmal "exemplarisch" wiederfinden. Die Interdisziplinarität wird unter dem Merkmal "systemisch" (vgl. Punkt 5.6.), die Unabgeschlossenheit bei den Ausführungen zur Frage (vgl. Punkt 4.3.4.) und dem Merkmal "skeptisch" (Punkt 5.8.) aufgegriffen. Eine Standortbestimmung bezieht Bezugspunkte aus dem Beziehungsgeflecht des Wissens. Das Wissen muß über seine eigenen, systemischen Zusammenhänge orientiert sein. Goethe bezeichnet Bildung als "nie geschlossen, oft geründet" (Goethe, 1988, 489). Das eben genannte, aufzubauende Beziehungsgeflecht und die nachfolgend beschriebene Unabgeschlossenheit jedes Wissens können diesem Ausspruch zugeordnet werden.

Mit der "Universalität" kennzeichnet Ballauff das Wissen als ein Ganzes. Er verbindet dies mit Konsequenzen im Hinblick auf den Unterricht: "Das Prinzip der Universalität macht die Unablässigkeit des Weiterdenkens zur Aufgabe, um sich in das Wissen ums Ganze in seinen unabsehbaren Weiten, seiner unermesslichen Tiefe erheben zu lassen. Es wird die Kunst jeder unterrichtlichen Methode sein, dieser Universalität auf allen Wegen zu entsprechen, weder Simplifikationen noch Abkürzungen zu bieten, sondern in jedem das Ganze in seinem Zusammenhang und seiner Fülle sich aufzutun zu lassen" (Ballauff, 1989, 120).

Wie einführend erwähnt, beziehen sich manche didaktischen Theorien in ihrer Fundierung auf den Lernbegriff. Ballauff warnt davor, Bildung durch eine Vorstellung von Lernen ersetzen zu wollen. Ein endloser "Zweck-Mittel-Kreis" wäre die Konsequenz, die das Erkennen von Aufgaben "sachlichen und menschlichen Inhalte verhindert (Ballauff, 1989, 128). Das Lernen in seiner Kurzatmigkeit, das Schüler Wissen erwerben oder aneignen läßt, schielt mit seinen Zielen nach Prüfungen, Zertifikaten und Berechtigungen. "Die punktuelle Ausgabe, die aus keinem Zusammenhang erwächst bzw. sich stellt, bleibt bloßer Lernauftrag, den der Schüler mehr oder minder ungern ausführt. Jener maßgebende Zusammenhang wird nicht gelernt, er muß durchdacht werden, sonst stellen sich keine Aufgaben, sondern nur der Lehrer stellt sie" (Ballauff, 1989, 128). Jeder hat für sich seine angemessene Aufgabe zu erkennen, die über ein Verstehen des eigenen Beziehungsgeflechtes, unterstützt durch die Zusammenhänge des Wissens deutlich werden kann; dies gilt für tägliche Lebenssituationen und im Unterricht.

Das letzte der Kennzeichen, die hier vorgestellt werden, befaßt sich mit dem Denken. Wir haben den "Umweg über das Denken" (Ballauff, 1989, 132) zu nehmen, wenn wir in unserer modernen Welt bestehen wollen. Im Gegensatz zu den Möglichkeiten früherer Gesellschaften mit direkten Erfahrungen durch "Selbsttun, Selbsterstellen, Möglichkeit von Emotion und Affekten" (Ballauff, 1989, 132), befinden wir uns in einer veränderten Situation. "Die Gedanklichkeit der Bildung rückt dies alles in ein neues Licht und entrückt den unmittelbaren Erfahrungsrahmen" (Ballauff, 1989, 132). Der Bezug zum Denken, den Ballauff auch in seine "Skeptische Didaktik" (vgl. Punkt 3.2.10) für Unterricht ausarbeitet, greift erneut die Verbindung zum Verstehen und Vorverständnis und dem Anliegen dieser Arbeit auf.

Alle Kennzeichnungen von Bildung verlangen vom Individuum, ins Denken zu gelangen. Der Weg dazu geht über das eigene Vorverstehen, das, indem es als Bedingung des Vorverstehens erkannt wird, weitere Erkenntnis eröffnet. "Freigabe", "Universalität", das Erkennen der Aufgabe und der Einlaß ins Denken sind Kennzeichen für die das Vorverständnis geistige Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Die Ausführungen zur Bildung wurden mit einer allgemeinpädagogischen Position vorgestellt. Der Zusammenhag zur Hermeneutik aber auch die Verknüpfung zu konstruktivistischen Positionen sind damit bereits sichtbar gemacht. Der angekündigte zweite Argumentationsstrang zur Bildung tritt ergänzend hinzu.

Eine detaillierte Ausarbeitung einer bildungstheoretischen Position ist in den Veröffentlichungen zur Didaktik der letzten Jahre nur von Wolfgang Klafki ausgeführt. Sie liegt als Teil seiner "kritisch-konstruktiven" Didaktik vor. In Weiterentwicklung der kategorialen und formalen Bildung, die die frühere geisteswissenschaftliche Didaktik mit geprägt hat, stellt Klafki jetzt "bildungstheoretische Grundlagen" und ein "neues Allgemeinbildungskonzept" vor, das er den Aussagen zu einer "kritisch-konstruktiven" Didaktik voranstellt. Klafki sieht Bildung heute "als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten ..., " die als "selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang" (Klafki, 1991, 52) verstanden werden müssen:

"- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;

- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden" (Klafki, 1991, 52).

Diese Beziehungselemente von Bildung lassen die vorher bei Ballauff genannten Kennzeichen substantiell wiedererkennen. Der einzelne Mensch ist aufgefordert, seiner Individualität als menschliches Wesen gerecht zu werden. Alle sozialen Komponenten und Kontakte sind für die Aufgabenfindung und das Handeln nicht nachrangig, sondern führen diese Individualität erst zu ihrer Identität. Als einzelne Bereiche dieser Grunddimensionen nennt Klafki: "kognitive Möglichkeiten", "handwerklich-technische Produktivität", die "Sozialität der Menschen", ästhetische Fähigkeiten in Wahrnehmung, Gestaltung und Urteil und die Kraft und Fähigkeit, in ethischen und politischen Fragen entscheiden und handeln zu können (vgl. Klafki, 1991, 54).

Diese Bestimmungen zum Bildungsbegriff haben bereits die Nähe zur Thematik des Vorverständnisses deutlich gemacht. Diese Verknüpfung soll nun noch stärker sichtbar werden.

Das Vorverständnis wird in den Ausarbeitungen unter hermeneutischer und konstruktivistischer Sicht (vgl. Punkt 2.1.; 2.2.) in seiner epistemologischen Dimension vorgestellt. Bildung bezieht sich jeweils auf das qualifizierte Verhältnis des einzelnen zur Welt, das in Denken und Tun zum Ausdruck kommt. Bildung hat damit schon immer mit Verstehen und der Selbständigkeit im Denken zu tun (vgl. Ballauff, 1989, 136). Das Vorverständnis als Bedingung des Verstehens (vgl. Punkt 2.1.) ist notwendiger Bestandteil jeglichen Ausdrucks zwischen Mensch und Umwelt, der sich in der Bildung qualitativ ausdrückt. Der im hermeneutischen Teil ausgeführte Vorverständnissbegriff hilft, freizukommen aus einer im "Vorurteil" festliegenden Denk- und Handlungsweise.

Bildung beschreibt Klafki weiter in drei Bedeutungsmomenten. Bildung sei zum einen "Bildung für alle". Das heißt, daß jedem seine spezifische Chance

zur Entwicklung seiner menschlichen Fähigkeiten zu geben ist. Bildung steht zum zweiten "im Medium des Allgemeinen". Dies verbindet Klafki mit "Schlüsselproblemen", die uns alle angehen sollten (vgl. Klafki, 1993, 56 ff). Klafki nennt dabei alle uns heute immer wieder begegnenden und drängenden sozialen, politisch, gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Fragen, die durch die weltweiten Kommunikationsmöglichkeiten permanent präsent sind.

Um der Vielfalt dieser Anliegen gerecht zu werden, fordert er konkrete Maßnahmen für den Unterricht wie - "exemplarisches Lehren und Lernen", - "methodenorientiertes Lernen", - "handlungsorientiertes Lernen" und die - "Verbindung von sachbezogenen und sozialen Lernen" (Klafki, 1993, 67 f).

Zum dritten möchte er Bildung "als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden" wissen (Klafki, 1991, 54). Er zielt dabei auf die Vielfalt des Spektrums von Interessen und Fähigkeiten, das schon seit Herbart unter dem Begriff der "Vielseitigkeit des Interesses" (Herbart, 1986, 92 ff) angesprochen wird. Bildung ist dabei gebunden an "Gedanklichkeit, Sprachlichkeit, Geschichtlichkeit, Gesellschaftlichkeit, Wissenschaftlichkeit, an Rationalität (Begründetheit), Intellektualität (Einsichtigkeit), Logizität (Folgerichtigkeit), Objektivität (Sachlichkeit, Gegenständigkeit, Distanz)" (Ballauff, 1989, 136). In hohem Maß wird in diesem Begriffskatalog Ballauffs das Verstehen des einzelnen Menschen gefordert. Auch Klafki drückt die erkenntnistheoretische Verbindung von Bildung und Verstehen an verschiedenen Stellen aus.

Um zu Lösungen für die angesprochenen "Schlüsselprobleme" zu kommen, ist jeder Lernende auf "eigene Urteilsbildung, reflektierte Entscheidung und eigenes Handeln" (Klafki, 1991, 61) angewiesen. Vier "grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten" hebt Klafki dabei besonders hervor:

"- Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik. Dabei geht es darum, jeweils nach der Überzeugungskraft und den Grenzen fremder und eigener Begründungen für eine Position zu fragen und damit einen akzeptierten oder selbstentwickelten Standpunkt für weitere Prüfung offenzuhalten.

- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, d.h. das Bemühen, eigene Positionen und eigene Kritik so in den Zusammenhang eines Gesprächs bzw. eines Diskurses mit anderen einbringen zu wollen und einbringen zu können, daß den Gesprächspartnern Verstehen und kritische Prüfung ermöglicht wird,

so also, daß die Chance zum gemeinsamen Erkenntnisfortschritt gewahrt bleibt, hin zu besser begründeter Erkenntnis, als man sie zunächst besaß.

- Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können. Das bedeutet einmal mehr, nicht jede beliebige Sichtweise ungeprüft als gleichberechtigt anzuerkennen; vielmehr geht es darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten, Konsense, die über die anfängliche Diskrepanz unterschiedlicher Sichtweisen hinausgelangen können.

- Schließlich nenne ich noch eine weitere Bereitschaft und Fähigkeit von übergreifender Bedeutung. Man kann sie als "vernetzendes Denken" oder "Zusammenhangsdenken" bezeichnen" (Klafki, 1991, 63).

Die vier verschiedenen Grundfähigkeiten mit ihren Aussagen über die Bereiche der Kritik, Argumentation, Empathie und dem Denken in komplexen Zusammenhängen sind Anwendungsbereiche von Verstehen. Sie ermöglichen Orientierung, Entwicklung, Konstanz und Veränderung sowohl der eigenen Person als auch in den sozialen Kontakten und der Mitgestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge. Mit ihnen sind wir in der Lage, eigene Standpunkte zu finden, weil es nicht genügt, nur Gedanken anderer aufzugreifen.

Wenn Bildung als "die Verselbständigung im Denken" (Ballauff, 1989, 44) bezeichnet wird, sind wir auf uns selbst zurückgeworfen, auf eigenes Vorverständnis und Vorurteile, die den bisherigen Standort kennzeichnen und erkennen lassen. Bildung bezieht sich auf die Relationen unserer eigenen Lebenszusammenhänge. Bildung zeigt sich, wenn wir uns dieser Verhältnisse in all ihren Verknüpfungen bewußt sind und entsprechend im Denken und Handeln personal verantworten; durch unser Verstehen lernen wir, damit adäquat umzugehen und uns selbst dabei zu verändern. Vorverständnis, im Sinne der hermeneutischen Sicht, zeigt die momentane Verfassung des einzelnen zu seinen Lebenszusammenhängen auf und gibt, bewußt erkannt, Wege frei, sie zu gestalten.

3. Das Vorverständnis in ausgewählten didaktischen Theorien

3.1. Die Vorgehensweise

Die Bedeutung des Vorverständnisses in hermeneutischer Sicht und in den Ansätzen des Konstruktivismus ist in den vorangegangenen Ausführungen aufgezeigt worden. Diese Erkenntnisse dienen dazu mit einem kritisch analytischen Raster den Blick auf den didaktisch, unterrichtlichen Bereich zu werfen. Didaktische Ansätze greifen den Themenkomplex des Vorverständnisses verschieden auf. Diese Unterschiedlichkeit gilt es aufzuarbeiten. Lernen, Erkennen und Verstehen kommen nicht voraussetzungslos in Gang, dies ist aus den Erläuterungen zur hermeneutischen Position und zur konstruktivistischen Sichtweise klar zu erkennen. "Alles Lernen und verstandesmäßige Lernen vollzieht sich von einem schon vorhandenen Wissen her" (Aristoteles nach Buck, 1989, 177). Wie sich dies von Aristoteles schon Erkannte vollzieht, ist vor allem für die didaktische Fragestellung interessant.

Unter der gegebenen Fragestellung nach der Bedeutung des Vorverständnisses für den Unterricht sind für eine Bestandsaufnahme Konzepte der allgemeinen Didaktik und Unterrichtsplanungsansätze zu berücksichtigen. Zusammenstellungen über didaktische Arbeiten und ihre Theorien stellen eine Reihe von unterschiedlichen Positionen vor. Man findet sie in jeweils ähnlicher Weise in verschiedenen Veröffentlichungen aufgeführt (vgl. Aregger, 1986, 155 ff; Glöckel, 1990, 318 ff; Kron, 1993, 117 ff).

In der nachfolgenden Reihe kritischer Begutachtung sind didaktische Aussagen aufgenommen, die sich explizit mit dem Bereich des Vorverständnisses beschäftigen. Auf implizite Hinweise zum Vorverständnis, die vereinzelt in weiteren Didaktiken erscheinen, wird nicht eingegangen. Sie decken hinsichtlich des Untersuchungsansatzes ein breites Spektrum didaktischer Sichtweisen ab.

Das Feld des Vorverständnisses in der allgemeinen Didaktik zeichnet sich nicht durch hohe begriffliche Prägnanz und Homogenität aus. In den ausgewerteten Ansätzen der allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsplanungsliteratur trifft man auf unterschiedlichste begriffliche Variationen, die dem Phänomen, das hier mit Vorverständnis umschrieben wird, zugeordnet werden können. Bevor zur detaillierten Aufarbeitung übergegangen wird, ist ein Überblick angebracht, der bereits die Ordnung der nachfolgenden Untersuchungen in sich trägt.

In einer Übersicht läßt sich auf folgende expliziten Umschreibungen verweisen:

- Lernvoraussetzungen, (Becker, 1984a),
- anthropologisch-psychologische Voraussetzungen, Individuallage (Heimann, 1970),
- Ausgangslage (Schulz, 1987, 40),
- Ausgangsbedingungen (Klafki, 1991, 283),
- Ist-Wert (Cube, 1987, 49),
- Schüler-Ist-Stand (Möller, 1987, 65),
- Vorverständnis (Ballauff, 1970, Hauke, 1987),
- Anfangszustand der internalen Bedingungen (Straka 1983),
- Vortheorie (Kösel, 1993),

Für unspezifische Umschreibung steht jeweils der Begriff Vorverständnis. Das methodische Vorgehen ist durch drei Schritte gekennzeichnet:

1. Zunächst erfolgt eine kurze Identifizierung der vorliegenden didaktischen Richtung, in die die Vorverständnis-Aussagen eingebettet sind.
2. In einem zweiten Schritt wird auf den angebotenen Begriff und seine inhaltliche Ausprägung eingegangen.
3. Ein drittes Augenmerk sucht Aussagen über unterrichtliche Auswirkungen und inwieweit ein Verständnis mit Auswirkungen auf den Prozeß des Unterrichts vorliegt.

Die verschiedenen Ausführungen, Beschreibungen und Erläuterungen zum Bereich des Vorverständnisses nehmen in den einzelnen didaktischen Ansätzen eine unterschiedliche Breite ein. In der Untersuchung differenziert deshalb die Gewichtung entsprechend.

Um die Übersichtlichkeit und die Stringenz des Untersuchungsvorgangs zu wahren, sind didaktische Ansätze mit ähnlicher Aussagetendenz z.T. zusammengefaßt. Die meisten Analysen enden mit einer gerafften Übersicht der wichtigsten Punkte. Die didaktische Forschungssituation in ihren Aussagen über die Bedeutung des Vorverständnisses von Schülern für den Unterricht dokumentiert die abschließende Zusammenfassung. Sie zeigt gleichzeitig Fragestellungen auf, die in den eigenen Vorstellungen in Punkt 4 aufgegriffen und bearbeitet werden.

- 3.2. Analyse zur Ausprägung des Vorverständnisses in didaktischen Ansätzen
- 3.2.1. Die "Lernvoraussetzungen" in der handlungsorientierten Didaktik von Becker

Begonnen wird diese Untersuchung mit den Ausführungen von Georg E. Becker. Seinen didaktischen Ansatz nennt er selbst eine "Handlungsorientierte Didaktik" (Becker, 1991). Mehrere Veröffentlichungen wie die "Planung von Unterricht" (Teil I) 1984, die "Durchführung von Unterricht" (Teil II) 1984, "Hausaufgaben" (Teil V) 1988, "Auswertung und Beurteilung von Unterricht" (Teil III) 1988, "Lehrer lösen Konflikte" (Teil IV) 1989 stellen einzelne Teile seiner Didaktik dar.

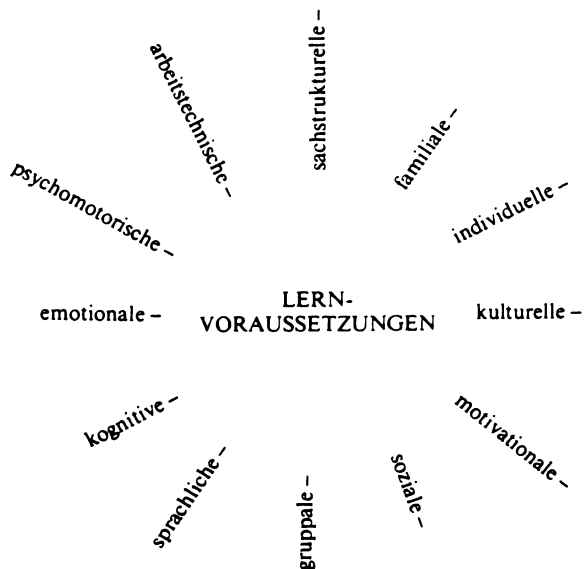
Obwohl in den zusammenfassenden Übersichten über aktuelle Theorien und Modelle in der Didaktik oft nicht aufgegriffen (vgl. Kron, 1993, 117), ist Beckers handlungsorientierte Didaktik unter dem Gesichtspunkt einer Untersuchung über das Vorverständnis trotzdem interessant. In relativ umfangreichen Ausführungen beschäftigt sich Becker mit dem thematischen Komplex, in dem er auf "Lernvoraussetzungen" zu sprechen kommt. Mit dem Konzept der "Handlungsorientierten Didaktik" (Becker, 1991) zielt er "die Ausbildung eines kompetent handelnden Lehrers" an, "der den Schülern beim Lernen helfen kann ..." (Becker, 1984a, 7). Ausdrücklich fordert er: "Jeder qualifizierte Unterricht hat sich an den Lernvoraussetzungen der Schüler zu orientieren" (Becker, 1984a, 15). Georg E. Becker plazierte seine Aussagen über die Lernvoraussetzungen an den Anfang seiner "Planung des Unterrichts" (Becker, 1984a). Diesen Anspruch löst Becker in einem umfangreichen Spektrum ein. Er nennt zwölf Lernvoraussetzungen, "familiäre", "individuelle", "kulturelle", "motivationale", "soziale", "gruppale", "sprachliche", "kognitive", "emotionale", "psychomotorische", "arbeitstechnische", "sachstrukturelle", die im einzelnen näher bestimmt werden (Becker, 1984a, 18-35).

Das Lernvoraussetzungsspektrum kann in zwei Gruppen geordnet werden, die eher individuell orientierten Voraussetzungen oder die mehr auf das Umfeld bezogenen. Die Sicht auf das Individuum versucht Becker in den "individuellen", "motivationalen", "kognitiven", "emotionalen", "psychomotorischen", "arbeitstechnischen" und "sachstrukturellen" Lernvoraussetzungspassagen zu gewinnen. Die Einzelaspekte stellt er jedoch unsystematisch,

eher summativ dar; ihre inneren Zusammenhänge werden weder angesprochen noch problematisiert. Wie die Vielfalt des Voraussetzungspektrums ankündigt, geht Becker weit über die Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes hinaus.

Familiale, kulturelle, soziale und gruppen Aspekte beschäftigen sich mit dem Umfeld, in dem das Kind steht, aus dem das Kind kommt. Diese Informationen richten sich an das erweiterte Verständnis des Lehrers. Grobeinschätzungen der "gruppalen" Situation können daran besser vorgenommen werden.

Voraussetzungsspektrum



(Becker, 1984a, 17)

Welches Verständnis von Lernvoraussetzungen in seinen Ausführungen Becker zugrunde legt, bleibt insgesamt unscharf. Daß die Lernvoraussetzungen als Voraussetzungen gesehen werden, um im Unterricht bestehen zu können, klingt eher durch, als eine Auffassung, die die

Lernvoraussetzungen als dem Unterricht "voraus-gesetzt", also bedingend konstitutiv sehen. Hinweise dazu finden sich an erläuternden, auf den nachfolgenden Unterricht verweisende Einzelpassagen. So führt Becker aus: "Fehlen die entsprechenden Lernvoraussetzungen, bleibt auch der Lehr-Lern-Erfolg aus" (Becker, 1984a, 16). Ebenfalls auf die Defizite gerichtet sind andere Stellen. Der Zusammenhang von Lernvoraussetzungen und den Schwierigkeiten mit dem Zugang der Schüler zu einer aktiven Beteiligung am Unterricht wird hier deutlich. "Durch Unterricht, der die Lernvoraussetzungen der Schüler unberücksichtigt läßt, werden Schulunlust und Schulumüdigkeit erzeugt oder verstärkt" (Becker, 1984a, 16). "Sie alle (die zwölf Voraussetzungs-faktoren, R.G.) wirken in die Lernsituation hinein und sind insgesamt Voraussetzung für die Erfüllung bestimmter Lernaufgaben" (Becker, 1984a, 17). Becker interpretiert in diesen drei Passagen die Bedeutung der Lernvoraussetzung jeweils vom nachfolgenden Unterricht her. Voraussetzungen sind zu erfüllen, um unterrichtlichen Erfolg zu gewährleisten. Diese Sicht verhindert eine andere Denkvariante, die die Konstitution des Unterrichts vom Schüler her bestimmt sieht. Aus den Möglichkeiten der "Lernvoraussetzungen" lassen sich Aussagen über den Prozeß des Lernens machen. Auch in den weiteren Passagen seiner Unterrichtsplanung (vgl. Becker, 1984a, 94-102) läßt sich kein Hinweis auf diese alternative Perspektive erkennen.

Die grundsätzliche Bedeutung der Lernvoraussetzung, sowie deren Einfluß auf das unterrichtliche Geschehen werden von Becker klar herausgehoben. Seine Aussagen in den enger auf den einzelnen Schüler orientierten Passagen tendieren jedoch mehr dazu, daß etwas vom Schüler vorausgesetzt wird, um Unterricht erfolgreich konzipieren zu können. Die konstitutive Bedeutung der Voraussetzungen beim Schüler für den Unterricht, die zu veränderter Planung veranlassen, wird nicht erkannt. Auf der Basis dieser Aussage wird Beckers Postulat "Jeder qualifizierte Unterricht hat sich an den Lernvoraussetzungen der Schüler zu orientieren" (Becker, 1984a, 15) von ihm in Ansätzen eingelöst. Wie sich aber Unterricht auf Grund dieser Aussage zu auszurichten hat, bleibt bei der unsicheren theoretischen Grundlage vage.

In Band 2 seiner handlungsorientierten Didaktik (Becker, 1984b) konkretisiert Becker seine Vorstellungen auf praxisnaher Ebene. Dem Lehrer weist er hier eine entscheidende Rolle zu: "... der Lehrer ist es nun, die Lernvoraussetzungen seiner Schüler einzuschätzen, die Vorkenntnisse zu aktualisieren, Lern-

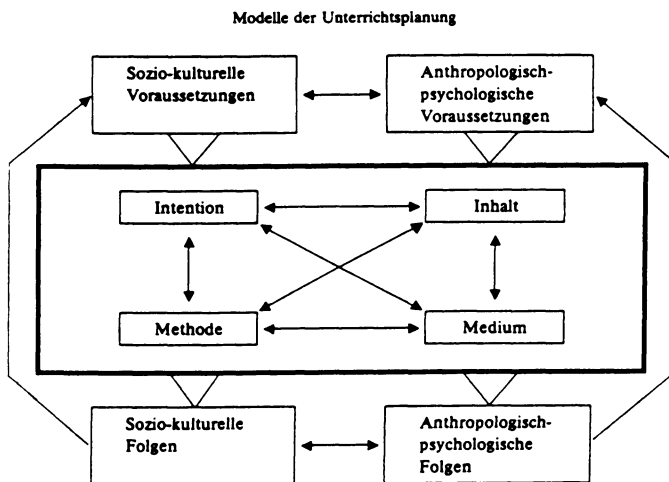
prozesse anzulegen, ..." (Becker, 1984b, 124). Gleichzeitig weist Becker eine weitere begriffliche Differenzierung vor. Er unterscheidet hier zwischen "Lernvoraussetzungen" und "Vorkenntnissen" (a.a.O., 124). Er differenziert: "der Begriff der "Vorkenntnisse" ist dem umfassenden Begriff der "Lernvoraussetzungen" unterzuordnen" (a.a.O., 125). Mehr beiläufig, ohne weitere Erklärung, wird erwähnt: "Je nach Art der Lernaufgabe kommen verschiedene Voraussetzungsfaktoren (s.o.) ins Spiel und erfahren eine unterschiedliche Gewichtung" (a.a.O., 125). Dies bedeutet eine Relativierung seiner Aussagen zum Bereich der Lernvoraussetzungen. Das Voraussetzungsspektrum bleibt demnach so lange im vagen, bis durch die ganz spezifische Art der Lernaufgabe ganz spezifische Bereiche des Voraussetzungsspektrums in Erscheinung treten. In einem Handlungsspektrum zur Aktualisierung der Vorkenntnisse im Unterricht stellt Becker mögliche Handlungsindikatoren vor (vgl. Becker 1980, 128). Sie exemplifizieren die Sichtweise der Vorkenntnisse, lassen aber keine neuen Erkenntnisse sichtbar werden.

In einer Zusammenschau kann zu Beckers Positionen festgestellt werden:

1. Die Beachtung der Lernvoraussetzungen wird grundsätzlich als nötig erachtet.
2. Es werden unterschiedliche Lernvoraussetzungen identifiziert, die sich aber am einzelnen Schüler nicht nachvollziehen lassen.
3. Es erfolgt eine undifferenzierte Unterscheidung von Lernvoraussetzungen und Vorkenntnissen.
4. Negativausprägungen von Vorkenntnissen werden als Defizite und Lücken bezeichnet.
5. Das Denken über Lernvoraussetzung und Vorkenntnis steht unter der Prämisse der zweckhaften Verwendung für die festgelegten Unterrichtsvorhaben.
6. Ein Lernvoraussetzungsspektrum kann in individuelle Aspekte und Bereiche, die eher dem Umfeld der Schüler zuzuordnen sind, unterteilt werden.

3.2.2. Die "Anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen" in der lern-theoretischen Didaktik nach Heimann

Als die "Berliner Schule der Didaktik" oder das "Berliner Modell" ist die lern-theoretische Didaktik von Heimann bekannt, die Mitte der 60iger Jahre erst-mals vorgestellt wurde. Mit der Arbeit "Didaktik als Theorie und Lehre" wird sie 1962 erstmals veröffentlicht und wird bis heute in den gängigen didakti-schen Einführungswerken aufgegriffen (vgl. Kron, 1993, 137 ff; Jank/Meyer, 1991, 204 ff). Die wesentlichen Bausteine des Ansatzes lassen sich im nach-folgenden Strukturgefüge des Unterrichts am leichtesten nachvollziehen.



(Heimann nach Peterßen, 1988, 84)

Die Struktur sieht Heimann in Entscheidungsfelder und Bedingungsfelder gegliedert. Den Unterricht in diesen vielfältigen Bedingungs-zusammenhängen und Anforderungen darzustellen und durchschaubar zu machen, ist das Interesse Heimanns (vgl. Kron, 1993, 138). Unter den Bedingungsfeldern finden sich anthropologisch, psychologische und sozial-kulturelle Voraussetzungen, die dem hier zu untersuchenden Vorverständniskomplex zuzuordnen wären.

Unter den anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen sind die Schüler in ihrer individuellen, altersgemäßen Selbstaussprägung zu verstehen, in ihrer "Individuallage" (Heimann, 1970, 135). Genauere Bestimmungen dieser Position unterbleiben. Aus dem Bereich der sozial-kulturellen Voraussetzungen wären die situativen, familiären, sozialen und kulturellen und gesellschaftlichen Verflochtenheiten der Schüler zu nennen (vgl. Kron, 1993, 139), die ähnliche Zusammenhänge umschreiben, wie bei Becker (s.P. 3.2.1.) aufgeführt. Insgesamt bleiben die Ausführungen Heimanns zum Bereich des Vorverständnisses auf relativ abstrakter Ebene. Die direkten Zusammenhänge zu seinem Strukturmodell erscheinen eher schematisch und nicht multikausal begründet. Detaillierte Ausführungen zum Untersuchungskomplex fehlen.

Wie aus der graphischen Übersicht eindeutig zu ersehen ist, stehen die Belange der Schüler und das, was über "anthropologisch-psychologische Voraussetzungen" in der Person des einzelnen bereitgestellt wird, nicht im zentralen Bereich des Modells der Unterrichtsplanung. An die erste Stelle didaktischer Überlegung setzt Heimann anderes: "Die erste zu erörternde Kategorie ist die der Absicht, die Intention, das Stundenziel." (Heimann zit. nach Jank/Meyer, 1991, 186). Erst an viel späterer Stelle läßt er das Anliegen der Schüler mit in die didaktische Konzeption einfließen. "Wir haben jetzt Intention, Gegenstand und Medienfrage behandelt. Eine Frage, die in diesem Zusammenhang sofort auftritt, ist diejenige nach der Schülerbezogenheit des Unterrichts" (Heimann, zit. nach Jank/Meyer, 1991, 189). Detaillierte Ausführungen zum Vorverständnis der Schüler fehlen. Auch die bekannte "Interdependenz-These" Heimanns befaßt sich eher mit dem engeren Planungsbereich des Strukturgefüges für den Unterricht (vgl. Peterßen, 1988, 94; Jank/Meyer, 1991, 193). Die durchgängigen Interdependenzen zwischen den einzelnen angesprochenen Aspekten lassen keine spezifizierte Aussage auf den Bereich der "anthropogenen-psychologischen Voraussetzungen" zu. Die Gedanken und Konzepte Heimanns wurden von Wolfgang Schulz, einem früheren Mitarbeiter Heimanns, aufgegriffen. Das "Berliner Modell" wird zu einem "Hamburger Modell" mit geänderten Ideen und Strukturen weiterentwickelt (s.P. 3.2.3.).

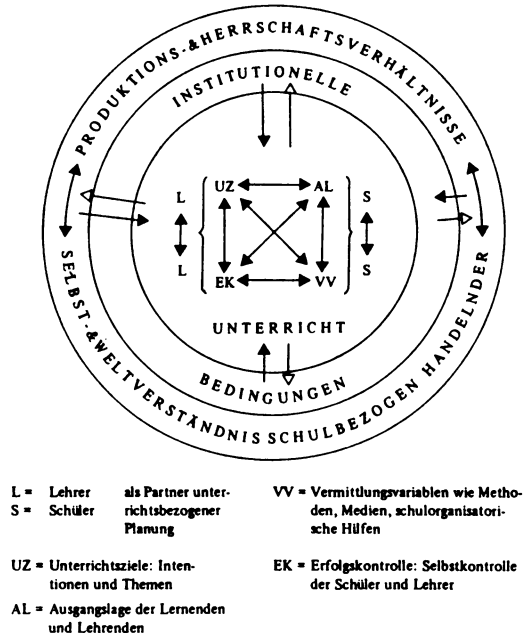
Aus den Aussagen Heimanns lassen sich folgende Ergebnisse für den Untersuchungsbereich festhalten.

1. Die Individuallage, die sich als "anthropogene-psychologische Voraussetzungen" für den Unterricht zeigten, wird als wichtig erkannt.

2. Zusammenhänge zu allen Bezügen des Unterrichts werden über die Interdependenztheorie aufgezeigt aber nicht qualitativ beschrieben.
3. Der geplanten Struktur wird Vorrang vor der Schülerindividualität gegeben.

3.2.3. Die "Ausgangslage" in der lehrtheoretischen Didaktik von Schulz

Eine in der didaktischen Diskussion bekannte und in den 70iger und 80iger Jahren vielfach aufgegriffene didaktische Position (vgl. Bönsch, 1986, 4; Gudjons, 1993, 220) vertritt Schulz mit seiner lehrtheoretischen Didaktik. Sie ist auch in Verbindung mit der lerntheoretischen Didaktik von Heimann, Otto, Schulz zu sehen, die beide Ansätze auch mit den Begriffen der Hamburger und Berliner Schule verbinden. Die nötige Orientierung, worin man sich bei der Diskussion der "Ausgangslage" befindet, verdeutlicht die Übersicht über die "Umrißplanung einer Unterrichtseinheit".



(Schulz, 1980, 82)

In der Grafik sieht man die "Ausgangslage" im engeren Bereich in vielfältige Beziehung gesetzt zu den anderen Komponenten mit Kontakten zu Unterrichtsziel (UZ), Vermittlungsvariablen (VV) und Erfolgskontrollen (EK).

Diese veränderte und weiterentwickelte Strukturgefüge des Unterrichts nach Heimann (vgl. Peterßen, 1988, 84) untersteht mit wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen der Interdependenz, wie bereits unter Punkt 3.2.2. angesprochen. Dieser vom "Berliner Modell" eingeführte Begriff weist zwar auf die Tatsache der gegenseitigen Abhängigkeiten der Einzelfaktoren hin, worin diese Abhängigkeiten jedoch bestehen, bleibt unspezifisch. Entsprechende Kritik findet sich an verschiedenen Stellen didaktischer Literatur (vgl. Jank/Meyer, 1991, 193 ff). Schulz spricht auch von "Handlungsmomenten didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang" (Schulz, 1980, 82). Eingebettet in diesen Zusammenhang findet sich bei Schulz ein differenziert ausgearbeitetes Verständnis über das, was die Schüler schon in den Unterricht mitbringen. Die Tatsache, daß Schulz den Begriff Ausgangslage auch auf die Lehrkraft bezieht, soll im hier bearbeiteten Zusammenhang unberücksichtigt bleiben (vgl. Schulz, 1980, 84).

Schulz unterscheidet die Ausgangslage in ein eher allgemeines Voraussetzungsspektrum und in Voraussetzungen, die sich erst aktuell in der unterrichtlichen Situation ergeben. Er erläutert: "Die Ausgangslage als Planungsmoment möchte ich hier wenigstens insofern differenzieren, als ich vorschlage, die Unterscheidung zwischen allgemeinen und aufgabenspezifischen Lern- und Lehrvoraussetzungen für wichtig zu halten" (Schulz, 1987, 40) (im Original gesperrt, R.G.). Während bei Becker, wie unter Punkt (3.2.1.) vorausgehend beschrieben, diese Unterscheidung nur latent vorhanden ist, greift Schulz sie bewußt auf. Er argumentiert mit dem Vorbehalt, daß allgemeine Voraussetzungen zu "global" wären, "um die Ausgangslage für die Teilnehmer auf einer konkreten Unterrichtseinheit zureichend zu bestimmen, zu typisiert, um genügend Anlaß individueller Hilfe zu sein, zu lehrerzentriert, um sie mit Schülern in unterrichtlicher Kommunikation fruchtbar zu machen" (Schulz, 1987, 40-41). Schulz bezieht sich damit auf den aktuellen Prozeß des Unterrichts, der immer wieder neu die Schüler mit einbezieht. Gleichzeitig zeigt aber die Forderung, Ausgangslagen "zureichend zu bestimmen", daß aus der Sicht der Lehrkraft gedacht wird, die die Bestimmung der Ausgangslage als gesichertes Planungselement benötigt.

Um möglichst nahe am aktuellen Gedanken des Unterrichts zu sein, plädiert Schulz für "aufgabenspezifische Voraussetzungen" (Schulz, 1987, 41). Die unterrichtlichen Aufgaben sind von den Voraussetzungen her zu bestimmen. Schulz will dabei nach Unterschieden suchen und Voraussetzungen ermitteln, um sie bewußt ausgleichen zu können. Er denkt damit wie Becker und Heimann aus der Sicht des Unterrichts, der in Bewegung kommen muß.

Im Zusammenhang mit der in der lehrtheoretischen Didaktik ausgewiesenen Umrißplanung und den damit verbundenen Zielstellungen hält Schulz verschiedene Gesichtspunkte der Ausgangslage für besonders bedeutsam. So sucht er nach ziel- und vermittlungsbezogenen Voraussetzungen, die Schüler brauchen, um das gesteckte Ziel zu erreichen. Gleichzeitig hält er Ausschau nach Voraussetzungen, die bei allen Schülern als gesichert anzunehmen sind, und Voraussetzungen, über die nicht alle Schüler verfügen. In planerischer Konsequenz ermöglichen diese Informationen die Suche nach ausgewählten Zwischenzielen und Lernhilfen (vgl. Schulz 1980, 108).

In der Fortsetzung des Gedankengangs stellt Schulz klar die Bedeutung jedes einzelnen, individuellen Schülers für die Zuständigkeit zur Offenlegung der Ausgangslage dar. "Wer dieser Differenzierung des Aspekts Ausgangslage (i.O. gesperrt, R.G.) nachdenkt, bemerkt unschwer, daß die beste Quelle zur Klärung der meisten Fragen die unmittelbar am Unterricht Beteiligten selbst sind. Sie selbst sind ohnehin, wenn sie ihren Lernprozeß mitverantworten, auf die Berücksichtigung ihrer Voraussetzungen angewiesen" (Schulz, 1980, 108). Schulz erkennt demnach die hohe Bedeutung, die die Schüler selbst bei der Ermittlung einer auch wie immer gearteten Ausgangslage haben. Gleichzeitig weist er die Schüler auf ihre Mitverantwortung für den Prozeß des Unterrichts und ihre Angewiesenheit hin. Worin diese Angewiesenheit besteht, läßt Schulz unausgesprochen. Aus der klaren Aussage für die aktive Beteiligung der Schüler aus Offenkundigmachen der Ausgangslage zieht Schulz direkt Konsequenzen für den Unterricht. "Das geht so weit, daß die Erhebung der Ausgangslage eine erste Zielstellung des Unterrichts sein kann, auf jeden Fall Bestandteil des Unterrichts, im Rahmen einer Unterrichtsplanung als Interaktion" (Schulz, 1980, 108-109).

Aus der Tradition der "Berliner Schule" kommend, bleibt die Ausgangslage bei Schulz in einem "Implikationszusammenhang" (Schulz, 1987, 32) didaktischen Planens eingewoben. Über die Stelle des unterrichtlichen Planens hinaus, verweist Schulz aber auch darauf, daß die Ausgangslage für diese Pro-

zeßphase als ebenso bedeutend angesehen wird. Mit "Erfahrungen und Interessen" (Schulz, 1980, 142) nennt er zwei Bereiche, die den Begriff der "Ausgangslage" inhaltlich ausstatten. Verschiedene Aspekte greift Schulz in seinen Ausführungen zur Ausgangslage auf, die für die Bedeutung des Vorverständnisses im Sinne dieser Untersuchung wichtig werden.

1. Die Ausgangslage ist ein unverzichtbarer Aspekt jeglicher Planung und jeglichen Unterrichts.
2. Die Ausgangslage zeigt sich an aufgabenhaften Problemstellungen.
3. Unterschiede von Ausgangslagen sind im Unterricht produktiv aufzugreifen.
4. Jeder Schüler selbst hat aus der Ausgangslage heraus eine Verantwortung für den Prozeß des Unterrichts.
5. Die Ermittlung der Ausgangslage ist Bestandteil des Unterrichts.

3.2.4. Die "Lernvoraussetzungen" im dynamisch-integrativen Strukturmodell von Maskus

Die didaktischen Vorschläge zum Unterricht von Maskus können als "dynamisches - integratives Strukturmodell" angesehen werden (Bönsch, 1986, 9). Maskus gestaltet den Unterricht als dynamischen Prozeß. Durch die von ihm präsentierte schematische Darstellung des Unterrichtsmodells soll dies zum Ausdruck kommen (Maskus, 1976, 143/144).

Insgesamt drei große Phasen gliedern sein Unterrichtsmodell: A. Inhaltserfaltung; B. Inhaltsverarbeitung; C. Ergebniskontrolle und -weiterführung.

Diesen drei großen Phasen geht eine Phase der "Planung und Vorbereitung" voraus. Als einer unter drei hier angeführten Einzelpunkten findet sich die Forderung nach der Feststellung der Lernvoraussetzungen.

Was Maskus unter der "Bestandsaufnahme der Lernvoraussetzungen" versteht, wird in einem gesonderten Abschnitt ausgeführt. Maskus meint, daß "für jedes Feinziel" des Unterrichts "Voraussetzungen bei den Lernenden" bestehen, "die es eindeutig zu ermitteln gilt" (Maskus, 1976, 173). Er hält dies für nötig, um "das Ausgangsverhalten der Lernenden unmittelbar vor und zu Beginn des Unterrichts zu erforschen" (Maskus, 1976, 173). Gleichzeitig sieht Maskus den positiven Effekt, daß die Schüler bereits auf diese Weise intensiv

mit der neuen Thematik in Berührung treten können. Im weiteren stellt Maskus Möglichkeiten zur Erhebung von Lernvoraussetzungen vor, wie Fragebögen, Interviews, schriftliche Arbeiten u.ä.. Insgesamt zielt Maskus auf die Klärung der Lernvoraussetzungen der Schüler, die abgeklärt sein sollten, um Unterricht darauf basierend organisieren zu können. Er bewegt sich damit auf einem Terrain, das bereits in anderen Didaktiken hinreichend aufgegriffen und dargestellt ist.

Phase 0:		Planung und Vorbereitung	
↓ Sequenz		↓ Erläuterungen	
1	Inhaltsbestimmung		Auswahl des Unterrichtsthemas
2	Operationalisierung		Formulierung des operationalisierten Inhalts
3	Bestandsaufnahme		Feststellung der Lernvoraussetzungen

(Maskus, 1976, 137)

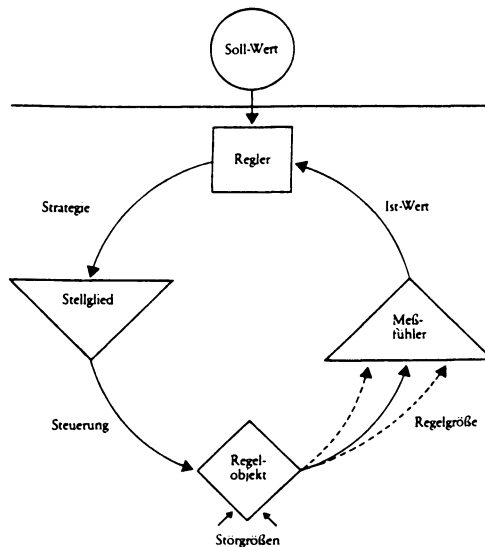
3.2.5. Der "Ist-Wert" in der kybernetischen Didaktik von v.Cube und der "Schüler-Ist-Stand" in der curricularen Didaktik bei Möller

Weitere didaktische Vorstellungen zum Untersuchungsaspekt finden sich im kybernetisch-informationstheoretischen Ansatz von Felix von Cube und dem curricularen, lernzielorientierten Ansatz von Christine Möller. Beide sind in ihrer gedanklichen Konzeption behavioristischen Lerntheorien verbunden (vgl. Kron, 1993, 149; Möller, 1987, 64) und werden hier unter einem gemeinsamen Punkt behandelt.

Mit dem "Regelkreis" präsentiert v. Cube ein Modell, das Unterricht mit dem kybernetischen Regelmechanismus interpretiert.

Der Regelkreis enthält fünf Funktions- und Strukturelemente, zwei davon sind für die Frage nach dem Vorverständnis des Schülers in diesem Ansatz von Bedeutung.

Einmal ist als "Regelgröße" der Adressat, der Schüler gemeint, zum anderen wird von einem "Ist-Wert" gesprochen, der dem "Soll-Wert" der Lernziele gegenübertritt.



(Cube, 1982, 15)

Die hier mit dem Vokabular der 70iger Jahre präsentierten Vorstellungen verbindet Cube damit, daß "er" ("der Mensch", der Schüler; R.G.) gezielt beeinflusst (gesteuert) werden (kann, R.G.), und nur darum geht es in Erziehung und Ausbildung" (Cube, 1987, 48). Über "Meßfühler" sollen Lernumstände der Schüler "möglichst rasch und exakt" (Cube, 1987, 50) festgestellt werden. Das von Cube vorgestellte Modell sieht den Schüler als Objekt prozessualer "Lehrstrategien" (Cube, 1987, 49), das zudem von "Störgrößen (innerer und äußerer Einflußfaktoren)" beeinflusst ist.

In der vorliegenden Ausarbeitung Cubes erscheint der Bereich des Vorverständnisses als Teil einer mechanistischen Vorstellung. Der Schüler hat sich mit seinem Vorverständnis in das Verfahren einzupassen, ohne Einfluß darauf nehmen zu können. Schon vor mehr als zwei Jahrhunderten wurde der kybernetischen Sichtweise Skepsis entgegengebracht, wenn festgestellt wurde:

"Was also außer Betracht bleibt, ist die Individualität, sind die persönlichen Merkmale des lehrenden und lernenden Subjekts" (Ipfling, 1968, 313). Beim vorgelegten kybernetischen Modell drängt sich die Vorstellung einer Input-Output-Maschinerie auf, die dem Funktionieren des Lernvorgangs stereotyp dienen soll, bis hin zu manipulierten Prozessen (vgl. Winkel, 1987, 83). Eine qualitative Umschreibung der von Cube angebotenen Erklärungen zu "Regelgröße" und "Ist-Wert", die die Vorstellung zu einem wie immer interpretierten Vorverständnisbegriff ausbauen würde, sucht man vergeblich. Wie sich dieser "Ist-Wert" zeigt, was er mit den "inneren und äußeren Einflüssen" (Cube, 1987, 49) zu tun hat, wie der "Adressat" (Schüler) und auch der Regler (Lehrer) mit beidem umgeht, bleibt unbeantwortet. In der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik wird die Frage nach dem Vorverständnis damit zwar aufgegriffen, aber in ihrer Bedeutung gering gewertet. Es ist ein Faktor des Regelkreises ohne besondere Stellung im Prozeß.

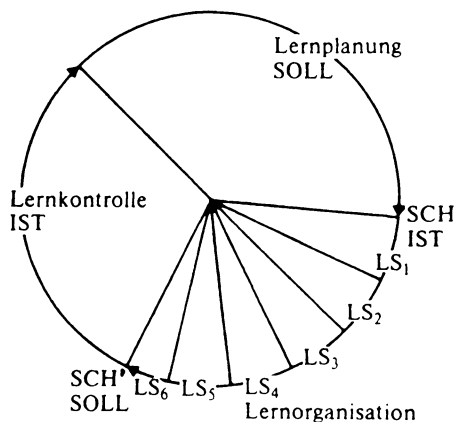
Ein noch unschärferes Bild bietet Christine Möller innerhalb ihres curricularen-lernzielorientierten Didaktikmodells an (vgl. Möller, 1987, 63 ff).

Abkürzungen:

SCH Schüler am Anfang des Lernprozesses

SCH' Schüler am Ende des Lernprozesses

LS Lernschritt



(Möller, 1987, 65)

Von Skinners behavioristischen Ideen angeregt (vgl. Möller, 1987, 64), geht der curriculare Ansatz von der Zielsetzung des lernzielorientierten Unterrichts aus, der hier eine kreisförmige Modellvorstellung erhält.

Das, was bei Cube mit Ist-Wert umschrieben wird, heißt hier "Schüler-Ist-Stand" und soll den Anfangszustand des Schülers vor Beginn des geplanten Lernvorgangs ausdrücken. Den Lerner sieht Möller als "weiteres wichtiges Entscheidungskriterium" für die unterrichtliche Planung (Möller, 1987, 73). So sei es notwendig, "relevante Lernvoraussetzungen bei Schülern zu erheben, aufgabenrelevante Vorkenntnisse, aufgabenrelevante Fähigkeiten, Präferenzen für bestimmte Unterrichtsinhalte und -stile" (Möller, 1987, 73).

Möller beschreitet damit, ohne in eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Thematik zu führen, gedanklich den Weg eines Voraussetzungspektrums, wie dies schon bei Becker (s.o.) in ähnlicher Weise und ausführlicher festzustellen war. Mit der Betonung der "Aufgabenrelevanz" der Lernvoraussetzungen wird die aufgearbeitete Position von Schulz (s.o.) kurz aufgegriffen, aber nicht weiter ausgebaut.

Aus beiden Ansätzen lassen sich nur generelle Anmerkungen zur Thematik extrahieren:

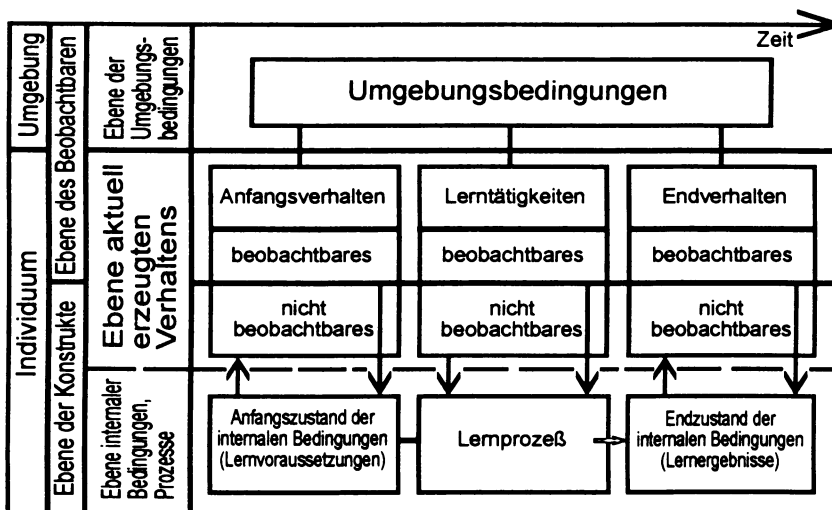
1. Im Prozeß des Unterrichts befindet sich der Schüler in bestimmten Lernzuständen, auf die Einfluß genommen wird.
2. Lernkontrollen überprüfen Ziele des Prozesses und stellen Abweichungen zu angestrebten Werten fest.

3.2.6. Der "Anfangszustand der internalen Bedingungen" in der Lehr-Lern-Theoretischen Didaktik von Straka

Eine Fortsetzung, Variation und differenzierte Weiterentwicklung der behavioristisch orientierten Modelle von Cube und Möller findet sich mit der Lehr-Lern-Theoretischen Didaktik Strakas (Straka, 1983).

Äußerlich noch an dem Input-Output-Schema der 70iger Jahre orientiert, versucht er die individuelle Lerntätigkeit des Schülers hervorzuheben. Bönsch bemerkt zu Straka: "Dreh- und Angelpunkt des Ansatzes ist das Lernen als aktive Lerntätigkeit" (Bönsch, 1986, 40). Das, was Schüler in den Lehr-Lernprozeß mitbringen, nennt Straka "Anfangszustand der internalen Bedingungen" (Straka, 1983, 20). Auch Straka präsentiert ein Gesamtmodell seines

Ansatzes. Es zeigt die Position, der als "Anfangszustand internaler Bedingungen" benannten Lernvoraussetzungen im gesamten Vorgang des Lernprozesses.



Ebenen und Elemente des allgemeinen Rahmens für Lernen und einige mögliche Beziehungen (-: unspezifizierte Beziehung; →: angenommene Ursache-Wirkungs-Beziehung; ⇔: Schlussrichtung vom Indikator zum Konstrukt)

(nach Straka, 1983, 24)

Eine qualitative Aussage über die Auswirkung des Vorher-Gewußten,-Erfahrenen,-Verstandenen des Schülers auf den Prozeß des Unterrichts trifft Straka, wenn er ausführt: Der "Lernprozeß ist damit allgemein als Übergangsprozeß zwischen Zuständen der Internalen Struktur zu verstehen" (Straka, 1985, 21). "Der Lernende beginnt den Lernprozeß mit seiner bis dahin ausgebildeten Lernvoraussetzung - in der Sprache dieser Theorie mit seinem Anfangszustand der "Internalen Struktur (Wissen, Fähigkeit, Zwischenvorrat,

Motive usw.). Mittels seiner aktuell erzeugten Lernereignisse und dem Prozeß der Gedächtnisbildung errichtet er den Endzustand der "Internalen Struktur" (Straka, 1983, 22). Anfangs- und Endzustand der Internalen Struktur werden von Straka somit direkt in Verbindung gebracht. In welchem qualitativen Zusammenhang Anfangszustand, Lernergebnis, der Prozeß der Gedächtnisbildung und Veränderung der Internalen Struktur stehen, bleibt unbeschrieben. Die Bedeutung des Individuums in diesem Prozeß wird jedoch mehrmals hervorgehoben. Straka weist darauf hin, daß die Lernprozesse "ureigenste Angelegenheit des Individuums sind" (Straka, 1983, 13). Damit konzentriert sich auch die Aktivität in diesem Lernprozeß auf den Schüler: "Das Gewicht verlagert sich damit auf die Seite des Individuums und seine Lernaktivitäten" (Straka, 1983, 13). Die als Anfangszustand der internalen Bedingungen bezeichneten Lernvoraussetzungen ermöglichen dem Schüler ein spezifisches, individuell ausgeprägtes Verhalten.

Das Vorverständnis im Sinne dieser Untersuchung wird damit von Straka mit den Verhaltensmöglichkeiten im Unterricht in Zusammenhang gebracht. Mögliches Verhalten ist vom Anfangszustand abhängig. Wie der interne Anfangszustand verändert werden kann, darüber führt Straka drei Punkte aus.

Er soll - durch "Aufnahme neuer Elemente", durch "Einsetzbarkeit vorhandener Elemente" und durch "Herstellen neuer Beziehungen zwischen vorhandenen Elementen" (Straka, 1983, 21) dies bewerkstelligen. Mit den beiden letzten Punkten beschreibt Straka ein intensives Bearbeiten der vorherigen internalen Bedingungen. Für den Prozeß des Lehr-Lern-Vorhabens haben die vorangehenden Bedingungen damit große Bedeutung. Als ungeklärt muß der erste Punkt dieser Dreierfolge gewertet werden. Eine scheinbare "Aufnahme neuer Elemente" müßte an die internalen Bedingungen gekoppelt sein. Eine "Aufnahme" selbst wäre dann in Frage gestellt. Die geistige Bewegung wird nach Straka durch Verhalten in aktuellen Ereignissen möglich gemacht. Notwendig dabei sei aber jeweils die "Aktualisierung bestehender dauerhafter Internaler Strukturen" (Straka, 1983, 21). Lernprozesse seien als Übergänge von Zuständen der Internalen Struktur zu sehen. Sie werden in diesem Prozeß "aktiviert", "umgeordnet und erweitert" (Straka, 1983, 21).

Straka zeigt damit die Verbindung der internalen Strukturen mit dem Prozeß auf und fügt Beschreibungen, wie diese Veränderungen vor sich gehen sollen, mit an.

Eine ganze Reihe differenzierter Aspekte lassen sich dem Spektrum der Vorverständnisuntersuchung damit zuordnen:

1. Jeder Prozeß des Lernens ist auf die interne Struktur des Lernenden angewiesen.
2. Die interne Struktur verändert sich durch den Prozeß.
3. Die Aktivität im Lernprozeß muß auf der Seite des Individuums liegen.
4. Die Veränderung des internalen Anfangszustandes erfolgt durch Aktivierung, Umordnung und Erweiterung.
5. Die Veränderung erfolgt aktiv in Form von Verhalten in aktuellen Ereignissen.

3.2.7. Das Vorverständnis in der Lehrkustdidaktik von Berg

Den Begriff der "Lehrkunst" haben in der Didaktik der letzten Zeit zwei Pädagogen aufgegriffen, Baldur Kozdon in seiner Didaktik als "Lehrkunst" und Berg in einer "Lehrkustdidaktik" (Kozdon, 1984; Berg, 1990a-c, 1993).

Kozdon bezieht seine Gedanken aus den Aussagen der Kunsterziehungsbe-
wegung und auf deren Ausstrahlung auf verschiedene pädagogische Richtun-
gen (vgl. Kozdon, 1984, 33 ff). Aussagen zu der hier bearbeiteten Thematik
des Vorverständnisses der Schüler findet man kaum. In dem Versuch, die Lei-
stung einer "Unterrichtskunst" herauszustellen, verweist Kozdon auf das
"psychologisch Elementare", das einen "komplexen Zusammenhang" darstellt
und an eine "primäre Wirklichkeit" anknüpft. Diese knüpfe an das Vorwissen
an (vgl. Kozdon, 1984, 85). Die spärliche Argumentation läßt eine detaillier-
tere Auswertung nicht zu.

Eine besondere Ausprägung didaktischer Gedankenführung stellt Berg in sei-
ner Lehrkustdidaktik vor (Berg, 1990a, 1990b, 1990c, 1993). An Hand von
ausgewählten, besonders ausgefeilten Lehrstücken eine Didaktik aufzubauen,
ist eher ein ungewöhnlicher Weg. Ausgesuchte Lehrbeispiele als Anregung
und Exemplifikation didaktischer Gedankengänge haben aber durchaus Tradi-
tion.

Was die Lehrkustdidaktik für diese Untersuchung interessant macht, ist die
Tatsache, daß sich diese Konzeption an die Vorstellungen von Otto Willmann
und Martin Wagenschein anschließt. Beide Namen sind mit genetischen Leh-
ren verbunden. Willmann hat schon zu Beginn dieses Jahrhunderts über "Die

genetische Methode" Aussagen gemacht: "Die genetische Methode beruht auf einer Verbindung von Synthese und Analyse; sie verfährt synthetisch, indem sie die Anfänge des Gegenstandes determiniert verfolgt bis zum Abschlusse seiner Entwicklung, aber bei dem Verfahren muß dieser Abschluß vorschweben und der Blick sich zurückwenden, also eine analytisch-regressive Betrachtung eintreten" (Willmann, 1913, 219 f). Willmann bezieht, wie zu erkennen ist, die genetische Methode stark auf die Genese des Unterrichtsgegenstandes. Wagenschein bezeichnet seine Ausführungen zum Lehren mit den drei Kennzeichen "Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch" (vgl. Wagenschein, 1982). Gerade Wagenschein wird in der Didaktik verstärkt aufgegriffen und rezipiert (vgl. Klafki, 1991, 141 ff; Prange, 1986, 82 ff; Ramseger, 1991, 149 ff).

Bergs Grundaussagen werden in "Siebzehn Thesen zur Lehrkustdidaktik" zusammengefaßt, die den Anspruch eines "Schöpferisch lehren lernen" mit Inhalt füllen sollen. Keine der vorgestellten Thesen läßt einen direkten Bezug zu der hier untersuchten Thematik erkennen. Es zeigt sich, daß die Lehrkustdidaktik als Didaktik der Lehre den Lernprozeß der Schüler erstaunlicherweise zunächst nicht im Blickfeld hat (vgl. Berg, 1993, 117 ff). Sie orientiert sich vielmehr an der genetischen Struktur der Sache.

Die genauere Analyse dieses "Genetischen Lehrens" (Berg, 1990b, 19) gibt weitere Aufschlüsse. Sachgenese und Wissensgenese werden von Berg als große Aspekte für den Aufbau eines Lehrgangs genannt. Im Bereich der Wissensgenese läßt sich nun das identifizieren, was in den Vorverständnisbereich hineinspielt. Die Wissensgenese unterteilt sich vierfach und richtet sich nach dem "Werdegang des Wissens erstens der Menschheit, zweitens der Wissenschaft, drittens des Kindes oder viertens im spontanen Moment (Aktualgenese)" (Berg, 1990b, 19 f).

Die beiden letztgenannten Aspekte, die sich auf das Generieren von Wissen aktuell und beim Kind beziehen, verweisen auf das Vorverständnis. Wie jedoch in anderen didaktischen Ansätzen auch, unterbleiben an dieser Stelle nähere Erläuterungen oder detaillierte Darstellungen.

Als impliziter Hinweis, der die Bedeutung des Vorverständnisses erkennen läßt, ist zu werten, wenn für die Initialphase des Unterrichts darauf hingewiesen wird, daß die Lehrkraft zu Beginn eines Lehrstücks schweigen soll, damit die Schüler über die Sache zu reden anfangen (vgl. Berg, 1993, 120).

Der Einstieg in die Thematik, ein von Wagenschein in die Lehrkundsdidaktik eingebrachtes Element, gibt einen weiteren Aspekt für die Abhängigkeit des unterrichtlichen Prozesses vom Vorverstehen (vgl. Wagenschein, 1982, 14). Wagenschein weist hier im Gegensatz zum geordneten Lehrgang auf einen Quereinstieg in den Unterricht hin, der sich nicht auf unterrichtlich vorbereitete Vorkenntnisse stützt, sondern beim Lernenden "in seiner gegenwärtigen Verfaßtheit" ansetzt (Prange, 1986, 83). Der Quereinstieg beginnt bei dem, "was der Schüler schon weiß oder zu wissen meint" (Prange, 1986, 83). Trotz der knappen Ausführungen lassen sich Gedanken für ein Verstehen des Vorverständnisses festhalten.

1. Jeder Einstieg in eine Thematik trifft das Kind in gegenwärtiger Verfaßtheit seiner Wissensgenese.
2. Die Wissensgenese des Einzelnen steht im Zusammenhang mit Wissenschafts- und Menschheitsgenese.

3.2.8. Das Vorverständnis in der konstruktiv-kritischen Didaktik von Klafki

Wolfgang Klafki zählt zu den meist beachteten Didaktikern der letzten drei Jahrzehnte. In einer zunächst bildungstheoretischen, in den Veröffentlichungen von 1985 und 1991 nun konstruktiv-kritischen Didaktik, wendet sich Klafki in verschiedenen Studien den Grundfragen des didaktischen Problembezugs zu.

Anders als bei den anderen Didaktikansätzen kann bei den Didaktikausführungen Wolfgang Klafkis kein eigenständiger Begriff für den Bereich des Vorverständnisses präsentiert werden. Obwohl der Vorverständnisbereich explizit von Klafki in früheren wie auch späteren Fassungen seines didaktischen Werkes kaum bearbeitet wird, scheint eine Berücksichtigung auf Grund der Bedeutung seiner didaktischen Ausarbeitung notwendig und sinnvoll. Innerhalb der bildungstheoretisch fundierten älteren und neueren Konzeptionen sollen zwei Stellen seiner didaktischen Vorstellungen aufgegriffen werden; zunächst eine Passage aus der allseits bekannten Didaktischen Analyse (1), danach Äußerungen aus der neueren konstruktiv-kritischen Didaktik (2).

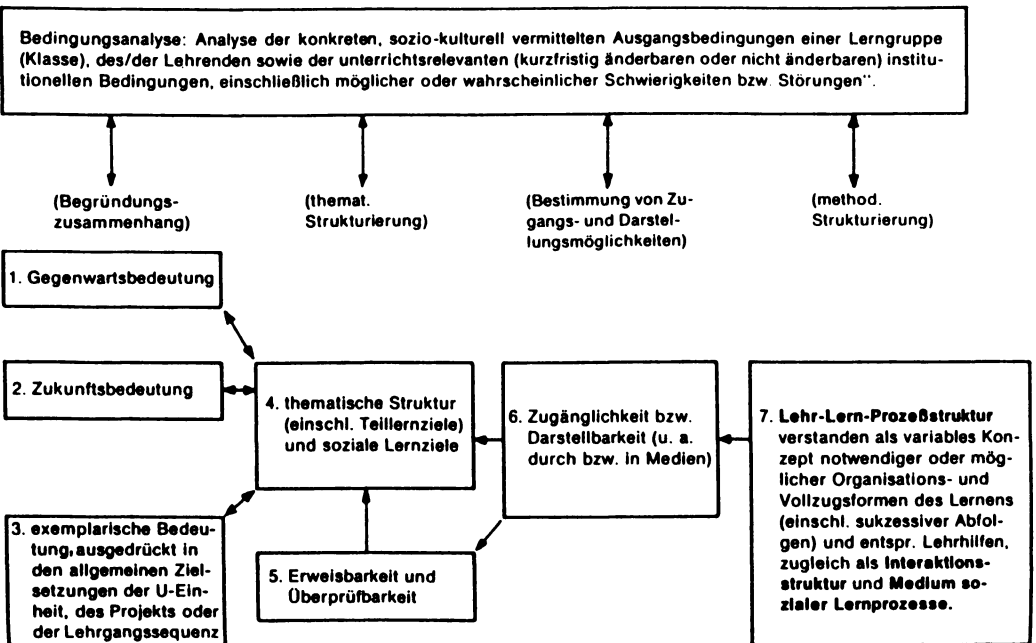
Zu (1): Als Hintergrund der didaktischen Analyse muß die Theorie der kategorialen Bildung angesehen werden. In diese Bildungsvorstellung sind die nachfolgenden Ausführungen eingebettet.

Innerhalb seiner didaktischen Analyse wirft Klafki fünf große Fragestellungen auf. Sie gehen ein auf die inhaltlichen Sinnzusammenhänge (I), die Bedeutung des Inhalts für die Kinder in Gegenwart (II) und Zukunft (III), die Struktur des Inhalts (IV) und die Umsetzung auf exemplarischer Ebene (V) (vgl. Klafki, 1967, 135-143). Für die hier vorgenommene Untersuchung ist zunächst die Fragestellung II interessant. Dort findet sich von Klafki ausgeführt: "II. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er - vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen - darin haben?" (Klafki, 1967, 136).

Klafki zielt hier auf die "jeweils gegenwärtige Bildung des Menschen ab" (Klafki, 1967, 136) und bezieht sich hier bewußt nicht auf die sogenannte "Schulbildung". Die "jugendliche Geisteswelt", der "Habitus des jungen Menschen im ganzen", ist für Klafki bei dieser Frage der didaktischen Analyse wichtig (Klafki, 1967, 136).

Hinter diesem Fragekomplex verbirgt sich eine Auffassung von Vorverständnis, die dessen generelle Bedeutung für Unterricht unterstreicht und für den planerischen Prozeß hervorhebt. Für Klafki ist es wichtig, das, womit Kinder bereits in Berührung sind, offenkundig zu machen. Es soll aufgegriffen und auf unterrichtliche Konsequenzen und Entwicklungsmöglichkeiten hin untersucht werden. Ganz konkret führt er die Frage an: "Von welchen Aspekten aus haben die Schüler bereits Zugang zum Thema, welche sind ihnen fremd?" (Klafki, 1967, 136). Über diese allgemeinen, eher anreißenden Bemerkungen hinaus finden sich jedoch keine weiteren expliziten Fundstellen, die diesen Gedankengang weiter präzisieren würden. Von dieser Stellungnahme der Didaktischen Analyse kann nun zu (2), den Hinweisen der konstruktiv-kritischen Didaktik übergegangen werden. Die als "Gegenwartsbedeutung" bezeichnete Fragestellung II von 1963 läßt sich auch im (vorläufigen) Perspektivenschema zur "Unterrichtsplanung" (Klafki, 1991, 272) wiedererkennen. Dieses Perspektivenschema stellt die neuesten Weiterentwicklungen Klafki'scher Vorstellungen zur Unterrichtsplanung dar. In der strukturierten Übersicht ist der Bezug dieser Komponenten zu anderen Zusammenhängen ersichtlich:

(Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung



(Klafki, 1991, 272)

Insgesamt spricht Klafki in dieser überarbeiteten Fassung der kritisch-konstruktiven Didaktik die Problematik des Vorverständnisses kaum an. Daß trotzdem eine Aussage dazu gemacht werden kann, liegt an den an verschie-

denen Stellen eingestreuten Bemerkungen, die entsprechende Hinweise geben. Klafkis generelle Aussage, daß der Lernprozeß "für Lernende und in zunehmendem Maße mit ihnen zusammen" (Klafki, 1991, 257) gerechtfertigt geplant werden soll, gibt im Rahmen des postulierten Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzips (vgl. Klafki, 1991, 256) eine Andeutung über die Berücksichtigung der Schülersituation.

Im Zusammenhang des vorgestellten Unterrichtsplanungskonzeptes (vgl. 251 ff) und dessen zwei Thesenfolgen kommt Klafki auf die Lernprozesse zu sprechen. "Ziel- und sachorientierte Lernprozesse sind aber Vollzüge von Personen (i.O. gesperrt gedruckt, R.G.) im Schulbereich vor allem von Kindern oder jungen Menschen, die unterschiedliche Ausgangsbedingungen, einen jeweils unterschiedlichen sachstrukturellen Entwicklungsstand, unterschiedliche Vorerfahrungen und Voreinstellungen mitbringen" (Klafki, 1991, 263). An einzelnen Passagen über die "Innere Differenzierung des Unterrichts" geht er ebenfalls in ähnlich kurzer Form auf Ausgangsbedingungen ein (vgl. Klafki, 1991, 176, 192, 203). Über diese hier erwähnten Ausführungen hinaus sind bei Klafki keine näheren Hinweise zur Bedeutung des Vorverständnisses zu finden. Implizite Aussagen, die über die bildungstheoretische Position Klafkis und über sein Allgemeinbildungskonzept aus der konstruktiv-kritischen Didaktik zu gewinnen wären, lassen unter der Zielstellung des Vorverständnisses eine zu weite Interpretationsmöglichkeit, um sie im Rahmen dieser Untersuchung als solide Argumentation aufgreifen zu können. Weiter führt aber die Arbeit von Hauke, der sich auf die Didaktik Klafki's bezieht und der Frage des Vorverständnisses nachgeht.

3.2.9. Das "Vorverständnis" bei Hauke

Nicht eine ausgearbeitete Didaktik sondern eine Monographie zur Thematik des Vorverständnisses wird jetzt aufgegriffen. Sie ist als Ergänzung und Ausgestaltung der Klafki'schen Position anzusehen und wird hier etwas ausführlicher untersucht.

Haukes unterrichtsbezogenes Konzept zum Vorverständnis des Schülers ist aus einem hermeneutischen Verstehensbegriff heraus begründet, wie dies in der hier vorliegenden Arbeit unter Punkt 2.1. in ähnlicher Weise vollzogen wird. Als Vorverständnis versteht er "das Vorwissen, die Interessen und die

Erwartungen der Schüler im Hinblick auf die Zielsetzung, die Themen und die Verfahren des Unterrichts" (Hauke, 1987, 42). Die zentralen Aussagen seiner Argumentation legt Hauke in acht Thesen nieder. Um sie entsprechend analysieren zu können, werden sie zunächst im Zusammenhang vorgestellt:

These 1: "Lernen kann immer auch als eine Bearbeitung von Vorverständnissen gesehen werden."

These 2: "Unterricht, der an das Vorverständnis anknüpft, ist wirkungsvoller als Unterricht, der Vorverständnis unberücksichtigt läßt."

These 3: "In der Vorverständnis-Lernspirale kann jedes Verständnis zum Vorverständnis werden. Dies geschieht, wenn es sich seiner Vorläufigkeit, seiner Unabgeschlossenheit bewußt wird. Umgekehrt wird jedes Vorverständnis zum Verständnis, wenn es als sicher, stabil, tragfähig angesehen wird."

These 4: "Vorverständnis kann als ein Geflecht von Handlungs- und Deutungsmustern aufgefaßt werden, das in der Lebensgeschichte erworben wurde und der Orientierung in, und der Bewältigung von alltäglichen Situationen dient."

These 5: "Das Vorverständnis ist also Teil der Identität der Schüler. Der Lehrer sollte daher Vorverständnisäußerungen der Schüler nicht als "falsch", "kindlich", "albern" abtun, sondern sie in jedem Fall ernst nehmen."

These 6: "Man kann also für bestimmte Altersstufen typische Vorverständnisse postulieren."

These 7: "Insofern kann man postulieren, daß das Vorverständnis schichten-spezifisch ausgeprägt ist."

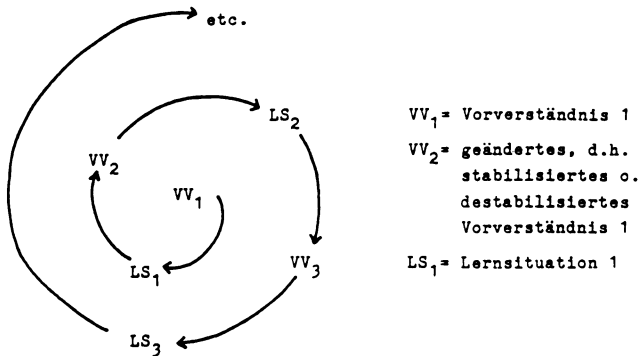
These 8: "Das Vorverständnis tritt zwar individuell-subjektiv in Erscheinung, als unterschiedliches Vorverständnis einzelner oder ähnliches Vorverständnis vieler einzelner ist es jedoch historisch-gesellschaftlich bedingt."

(Hauke, 1987, 42-49)

Hauke entwickelt die Thesen aus einem hermeneutischen Grundverständnis (vgl. Hauke, 1987, 11 ff) und benützt bewußt die Sicht des hermeneutischen Zirkels in der Variation einer "Vorverständnis-Lernspirale" (siehe Grafik).

Zunächst lassen sich die vorgelegten Thesen als logisch entwickelte Forderungen eines hermeneutischen Vorverständnisses an die unterrichtliche Situation erkennen. In einer detaillierten Analyse stößt man jedoch auf ungeklärte Feinheiten. So richtet sich eine erste Argumentation an die These 2, in der Hauke feststellt: "Unterricht, der an das Vorverständnis anknüpft, ist wirkungsvoller als Unterricht, der Vorverständnis unberücksichtigt läßt." Geht

Hauke davon aus, daß das Verständnis grundsätzlich von Vorverständnis abhängt (vgl. Hauke, 1987, 18), so berücksichtigt jeder Unterricht Vorverständnisse des Schülers, egal ob er dies bewußt aufgreift, wie hier bei Hauke ausgedrückt, oder ob dies auf der bewußten Handlungsebene völlig unberücksichtigt bleibt.

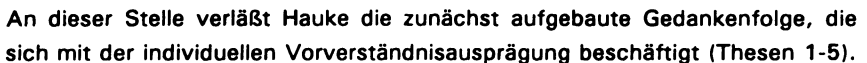


(Hauke, 1987, 21)

Eine veränderte These 2, die dies bedenkt, könnte somit lauten: "Jeder Unterricht ist vom Vorverständnis der Schüler abhängig. Unterricht, der Vorverständnis bewußt aufgreift, ist wirkungsvoller als Unterricht, der Vorverständnis nicht bewußt berücksichtigt."

In der dritten These äußert sich Hauke zur Prozeßhaftigkeit und Dynamik des Vorverständnisses. Er benützt das Bild der "Vorverständnis-Lernspirale" (Hauke, 1987, 43), um die Vorläufigkeit jeglichen Verständnisses klar zu machen. Die gegenseitige Abhängigkeit von Vorverständnis und Verständnis tritt hervor, wenn er formuliert: "Umgekehrt wird jedes Vorverständnis zum Verständnis, wenn es als sicher, stabil, tragfähig angesehen wird" (Hauke, 1987, 44). In konsequenter Weiterentwicklung seiner gedanklichen Konstruktion müßte er dabei zusätzlich, daß jegliches Verständnis als vorläufig erkannt wird und prinzipiell als Vorverständnis zu gelten hat. Daß Verstehen zeitweilig als "sicher, stabil, tragfähig angesehen" werden kann, bleibt davon unberührt. Auf die Geschichtlichkeit des geistigen Prozesses im Individuum geht Hauke mit These vier ein. Jedes Vorverständnis hat eine individuelle Geschichte. Dieser individuelle Hintergrund gibt die Möglichkeit zur Bewältigung der Alltagssituationen. Aus dieser Argumentation heraus erwächst für Hauke

(Hauke, 1987, 49)



In den Thesen 6-8 wendet er sich an gruppale, soziokulturelle und kulturgeschichtliche Ausprägungen von Vorverständnis, die das Umfeld des einzelnen sind. Die alters- bzw. schichtenspezifische Ausprägung (These 6 und 7), wie auch die These über historisch-gesellschaftliche Bedingtheit des Vorverständnisses (vgl. Hauke, 1987, 47,48) sind zum einen klar nachzuvollziehen, andererseits entfernen sich diese Thesen vom individuellen Phänomen.

Haukes Thesen 1-5 gehen davon aus, daß Vorverständnis immer individuell ist. Dies ist auch an den altersmäßigen, schichtspezifischen und historisch-gesellschaftlichen Dimensionen nachzuvollziehen. Auch sie scheinen erst in der konkreten Situation des einzelnen Schülers, des Individuums auf. Hauke weist hier auf ähnliche Felder wie Becker bei seinem "Voraussetzungs-spektrum" mit "familialen", "sozialen", "gruppalen" und "kulturellen" "Lernvoraussetzungen" (vgl. Punkt 3.2.1.).

Eine Zusammenfassung bietet Hauke mit obiger komplexen Übersicht an, in der alle Thesen und weitere erläuternde Aussagen aufgeführt werden.

3.2.10 Das Vorverständnis in der skeptischen Didaktik von Ballauff

Mit Theodor Ballauff ist ein pädagogisches Werk verbunden, das sich in den fundamentalen Fragen Allgemeiner Pädagogik bewegt (vgl. Heim, 1993). Seine Aussagen im didaktischen Bereich konzentrieren sich in einer großen Veröffentlichung. Mit der "Skeptischen Didaktik" (Ballauff 1970) liegt ein Werk vor, das sich aus der Position der "Einführung ins Denken" grundlegend zu didaktischen Zentralfragen äußert. Ballauffs Ausführungen sprechen über den Sinn des Unterrichts, die Bedingungen und Behinderungen des Unterrichts. Er begründet Unterricht und dessen Aufgaben, überprüft die Planbarkeit, weist auf kathegetische Maßnahmen und diskutiert die Problematik der Unterrichtsfächer. Ein Punkt darin sind die "konstitutiven Vorgänge im Unterricht" (Ballauff, 1970, 51 ff). Von praktischen Handlungs- und Erscheinungsformen des Unterrichts, wie in anderen Didaktiken vorgestellt, scheint Ballauff zunächst weit entfernt zu sein. So findet sich auch seine didaktische Position kaum zitiert (vgl. Bönsch, 1986) und dann nur in kurzer Fragmentierung aufgegriffen. Kaum ein anderer hat aber in so umfassender Weise das Feld des Unterrichts in seinen zentralen Bezügen entstehen lassen. So findet diese Di-

daktik hier Eingang, weil sie von ihrer Gesamtkonzeption wie von ihren Aussagen zu dem, was Unterricht vorausgeht, zentrale Beiträge liefert.

Die Frage nach der Rolle dessen, was das Kind in den Unterricht schon mitbringt, greift Ballauff im Rahmen seiner Ausführungen auf. Die hermeneutische Tradition, die in der Sichtweise verborgen liegt, wird dabei immer wieder deutlich. Innerhalb seiner Ausführungen über diese "konstitutiven Vorgänge des Unterrichts" kommt das Vorverständnis in seiner Bedeutung wiederholt zum Ausdruck. Vorverständnis konstituiert nach Ballauff Unterricht. Als Beleg wird ein vielfältiger Argumentationszusammenhang geliefert. "Zu allem Lernen gehört also ein vorgängiges Wissen, von dem her das Lernen geschieht. Alles Lernen geschieht von einem Früheren her: a priori" (Ballauff, 1970, 67). Dieses Frühere wird von Ballauff als bereits Bekanntes identifiziert. "Es handelt sich hier, wie man leicht sieht, um das uns bekannte Phänomen des Ausgehens vom schon Bekannten, genauer des zu jeder Bekanntheit gehörenden Vorverständnisses, auf Grund dessen das Neue, noch Unbekannte angeeignet wird" (Ballauff, 1970, 65). Ballauff wendet sich zudem gegen eine statische Vorstellung des Vorverständnisses. Das Vorverständnis selbst ist Wandlungen unterworfen, verändert sich, erhält eine andere Struktur. So "muß jedes Vorverständnis selbst noch lernen im Sein des Umlernens; es ist ein Weg der Enttäuschung voreiliger und unangemessener Antizipation" (Ballauff, 1970, 67). Die Enttäuschung impliziert das Sich-Bewußtwerden über die vorangegangene Täuschung. Vorverständnis ist demnach als vorläufig zu erkennen, um der Angemessenheit den Weg zu ebnen. "Lernen ist die Überwindung der Befangenheit in jenem Irrtum, der darin besteht, seine eigenen Vorgriffe nicht mehr zu bedenken und sie als Vorurteile festzuhalten" (Ballauff, 1970, 67/68). Diese Aussage schließt an Ballauffs zentrales Eingangstheorem der "Skeptischen Didaktik" an, in dem er über den Sinn des Unterrichts und die pädagogische Aufgabe spricht und auf den Einbezug ins Denken verweist: "Die pädagogische Aufgabe, aus der der Unterricht und seine Theorie hervorgeht, kann nur lauten: denken lernen in der Entziehung aus der Verfremdung durch Vermittlung ins Denken" (Ballauff, 1970, 16).

Das Vorverständnis kann in diesem Prozeß zweierlei Wirkung haben. Zum einen ermöglicht es die Überwindung der vorherigen Sichtweise, andererseits kann es dem genau entgegenwirken und auch zur Manifestierung bestehender Vorurteile und Perspektiven führen. Ballauff spricht diese Ambiguität explizit

an, wenn er ausführt: "Das Phänomen hat auch eine negative Seite: das Vorverständnis kann der neuen Situation, mit der wir konfrontiert werden, inadäquat sein, sie verdunkeln, statt sie aufzuschließen. Es kann das Dazulernen verhindern. Es gehört zur Dialektik des Vorverständnisses, daß es in Befangenheit, in Vorurteil und in Stereotypie der Antworten umschlagen kann" (Ballauff, 1970, 65).

Den Vorverständnisbegriff bettet Ballauff in einen komplexeren Zusammenhang ein, den er mit einem "offenen Horizont von Vor- und Mehrwissen" (Ballauff, 1970, 66) umschreibt. Jegliches Vorverständnis steht also schon in einem Verstehenshorizont, der bei jeder "aktualen Erfahrung" "über alles Bestimmte hinausreicht" (Ballauff, 1970, 66). Ballauff weist damit weit über andere didaktische Sichtweisen hinaus, die mit Ausgangslagen, Voraussetzungen, Ist-Zuständen oder ähnlichem operieren. Jedes Vorverständnis steht jeweils schon immer in einem weiteren Erfahrungszusammenhang, der wiederum selbst in weiteren Verstehenshorizonten liegt. Die Unendlichkeit des Vorverständnisses, das sich jeweils immer wieder neu an einem Punkt zeigt, wird damit angesprochen. Zu diesem Gedanken zitiert Ballauff Husserl mit der Erkenntnis, "daß in Horizonten weitere Horizonte impliziert sind ..." (Husserl in Ballauff, 1970, 67). Ballauff spricht das Vorverständnis in hoher theoretischer Abstraktion an. Was von manchen wohl als Unterrichtserferne verkannt wird, muß als zentrale Aussagebedeutung für konstitutive Vorgänge des Unterrichts gesehen werden. Die Negation der Aussage verdeutlicht dies: Ein Mißachten der Bedeutung des Vorverständnisses heißt, die Konstitution des Unterrichts in einem wesentlichen Bereich nicht zu erkennen. Zugleich muß auch hier analog zu der Bemerkung bei Haukes Vorverständnisthesen (vgl. Punkt 3.2.9.) angefügt sein, daß ein Mißachten der Bedeutung, nicht ein Mißachten des Vorverständnisses möglich ist, eben weil es immer Voraussetzung jeglichen Verständnisses im Unterricht ist. Ballauff läßt erkennen, daß Vorverständnis Unterricht konstituiert und unabdingbar damit verbunden ist. Wird Vorverständnis bewußt aufgegriffen, befreit es von Vorurteilen, erweitert die entsprechenden Bedeutungs- und Interpretationshorizonte und führt ins Denken ein. Im Denken wird der Bezug zum Ganzen sichtbar. Es bleiben aber die Skepsis und Vorläufigkeit der Erkenntnis trotzdem erhalten. "Alle Aussagen bleiben "vorläufig" zum Ganzen, trotz ihrer scheinbar abgeschlossenen Verselbständigung" (Ballauff, 1970, 56).

Als zentrale Aussagen Ballauffs zur Bedeutung des Vorverständnisses lassen sich festhalten:

1. Vorverständnis gehört zu den konstitutiven Vorgängen des Unterrichts.
2. Das Erfassen jedes Neuen benötigt Vorverständnis.
3. Vorverständnis verändert sich durch Umlernen.
4. Im Lernen wird die Befangenheit im eigenen Vorverstehen überwunden.
5. Vorverstehen kann Verstehen ermöglichen und behindern.
6. Vorverständnis steht in einem unabgeschlossenen Verstehenshorizont.
7. Vorverständnis und Verstehen unterliegen skeptischer Vorläufigkeit.

3.2.11. Das Vorverständnis in der psychologischen Didaktik Aebli

Die didaktischen Ausführungen von Hans Aebli hat dieser in zwei seiner wichtigsten Arbeiten über die "Grundformen des Lehrens" (Aebli, 1985) und die "Grundlagen des Lehrens" (Aebli, 1987) vorgelegt. Aufgrund seiner Argumentationslinie aus der pädagogischen Psychologie heraus, werden die didaktischen Aussagen Aebli unter dem Begriff einer "psychologischen Didaktik" (vgl. Bönsch, 1986, 21; Kron, 1993, 117) vorgestellt. Aebli distanziert sich bewußt von einer einfachen Abbild-Didaktik und läßt die Bedeutung der Operation hervortreten. Für ihn ist die Operation das aktive Denken. Dies drückt sich nicht zuletzt durch die einzelnen Grundformen aus, die in aktiver Form des Operierens, des Tuns ausgedrückt sind. Aus der Tradition Piagets kommend, kann der Ansatz einer strukturgegenetischen didaktischen Sichtweise (vgl. Kron, 1993) zugeordnet werden. In der psychologischen Didaktik von Aebli trifft man auf eine andere Position als bei den bisher bearbeiteten Didaktiken. Aebli weist selbst darauf hin, daß seine Arbeit eine konstruktivistische Position bezieht (vgl. Aebli, 1985, 391), die er in der Nähe von Piaget Assimilations- und Akkomodationstheorie ansiedelt. "Wir sind der Meinung, daß alle neuen Inhalte des geistigen Lebens durch Konstruktion aus einfachen Elementen hervorgeht. "Von außen" nehmen wir nichts auf, weder durch Wahrnehmung noch durch Mitteilung. Das ist die Grundthese des Konstruktivismus" (Aebli, 1985, 389). Die Konsequenz, die Aebli an dieser klaren Anweisung für didaktisches Denken erkennt, zieht sich durch Aebli's Ausführungen zum Lehren. Um Bedeutungen und Zusammenhänge zu verstehen, muß das Kind "innerlich nachkonstruieren" (Aebli, 1985, 390). Sein methodisches

Postulat, daß die Strukturen des Denkens in Begriffen der Sache beschrieben werden müssen (vgl. Aebli, 1985, 387), entwickelt Aebli zu einem Strukturalismus, der dynamischen Charakter haben soll. "Strukturen werden konstruiert. Zum Aufbau des fertigen Produktes gehört der Vorgang des Aufbaus, in dem es entsteht. Unser Strukturalisieren ist konstruktiv" (Aebli, 1985, 390). Notwendigerweise bedient sich dieser Prozeß des Konstruierens von Strukturen des Vorhandenen, dessen, was in dieser Untersuchung Vorverständnis genannt wird.

Vor allem in seinen Ausführungen zur Bildung von Begriffen (vgl. Aebli, 1985, 246 ff) wird der Strukturaufbau detailliert beschrieben. Bei der Begriffsbildung handelt es sich um "das Abrufen und Verknüpfen von Merkmalen zu neuen Strukturen" (Aebli, 1985, 253). Auf die Situation in der Schule bezogen, formuliert Aebli: "Im Unterricht bildet der Schüler Begriffe, indem er von einer neuen Erscheinung oder zur Lösung eines Handlungs- oder Denkproblems gedankliche Elemente aus seinem Wissen abrufen und verknüpft. So konstruiert er einen neuen Begriffsinhalt" (Aebli, 1985, 253). Signale des Verstehens von einzelnen Schülern, die im herkömmlichen Unterricht oft fälschlicherweise als Zeichen allgemeinen Verstehens interpretiert werden, genügen nicht. Es sei notwendig, bei inhaltlichen Beiträgen, "mehrere Schüler zur Sprache kommen zu lassen und bei der übrigen Klasse nach Lücken des Verständnisses ... Ausschau zu halten" (Aebli, 1985, 267). Damit versucht Aebli dem Risiko zu begegnen, "daß einzelne Schüler oder ganze Klassen nicht zu folgen vermögen" (Aebli, 1985, 266). Gleichzeitig wird die individuelle Ausprägung des konstruktiven Prozesses betont, die bei jedem einzelnen Schüler unterschiedliche Verstehensmöglichkeiten hervorbringt.

Als zentrale Aspekte Aeblis lassen sich festhalten:

1. Alles Verstehen wird innerlich aus bestehender Struktur konstruiert.
2. Im Unterricht muß der Schüler auf seine vorhandenen Strukturen zurückgreifen.
3. Die Schüler einer Klasse konstruieren ihre Strukturen unterschiedlich.
4. Schüler bringen durch die individuellen Ausprägungen des Vorverständnisses zur gleichen Thematik unterschiedliche Verstehensmöglichkeiten hervor.

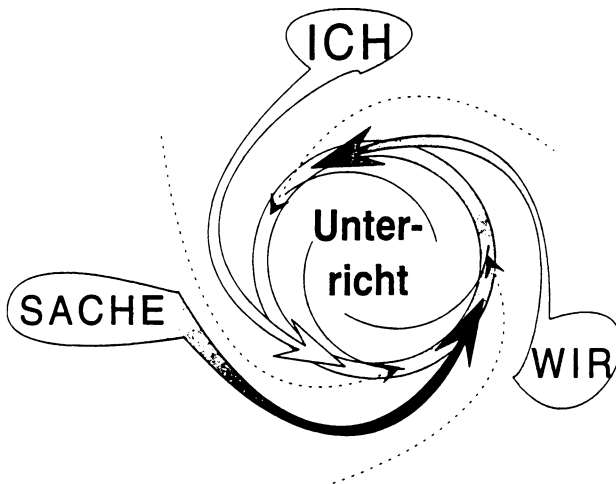
3.2.12. Die "Vortheorie" in der subjektiven Didaktik von Kösel

Mit der "Subjektiven Didaktik" (Kösel, 1993) liegt eine völlig neue Ausarbeitung vor, die sich in hohem Maß von den anderen Didaktiken unterscheidet. Durch ihr Erscheinen erst kurz vor Beendigung dieser Arbeit, bleiben die Ausführungen auf die wichtigsten Untersuchungsaspekte beschränkt.

Über den systemischen Ansatz, die Position des Radikalen Konstruktivismus und von ganzheitlichen Konzepten her, legt Kösel einen Bezugsrahmen vor, der neue Strömungen für die Didaktik verfügbar machen soll. Die generellen Begründungszusammenhänge bewegen sich u.a. auf der Ebene, wie sie unter Punkt 2.2. dieser Arbeit vorgestellt wurden.

Innerhalb der Beschreibungen über "Die Modellierung der didaktischen Landschaft" (Kösel, 1993, 163 ff) unterscheidet Kösel drei "Basis-Komponenten" des Unterrichts: den "Ich-Bereich", den "Sach-Bereich" und den "Wir-Bereich". Die Ich-Komponente gibt Aussagen über die "biografische Struktur des Ich", die Wir-Komponente beschreibt die "soziale Dimension der Lerngruppe", - die Sach-Komponente geht auf "die Struktur der Sache" ein (Kösel, 1993, 165).

Daraus ergeben sich verschiedene Möglichkeiten von Beziehungen zwischen Ich, Sache und der Gruppe. In Form einer "Didaktischen Spirale" wird die Struktur dieses interdependenten Systems vorgestellt.



(Kösel, 1993, 166)

Unter der Fragestellung dieser Arbeit nach der Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht sind im "Ich-Bereich" explizite Aussagen zu finden. Als Teil einer "Realitäts-Theorie", die Kösel nach Epstein als Aufbau einer Theorie von Wirklichkeit und einer Theorie über sich selbst und die Umwelt sieht, wird eine "Vortheorie" angesprochen (vgl. Kösel, 1993, 171). Diese Vortheorie besagt, daß wir von beginnender Kindheit an einen Bezug zu den Dingen haben. Wir haben, "bevor wir in die Schule kommen, eine ganz bestimmte feste Theorie über eine Sache oder über Dinge. Diese Vortheorien werden in der Didaktik bisher kaum beachtet. Sie sind aber eine wichtige Voraussetzung und Grundlage für alle weiteren Lernprozesse in der Biographie eines Menschen" (Kösel, 1993, 171). Der schon immer bestehende Bezug von Kind und Sache innerhalb unserer Welt wird hiermit ausgedrückt. Die "Vortheorie" umschreibt damit ebenfalls den Bereich, der an anderer Stelle dieser Arbeit als Vorverständnis bezeichnet wird. Die Auswirkungen der Vortheorie auf den Lernprozeß im Kontakt mit neuer Information macht Aussagen über deren konstitutive Qualität. Vortheorien eröffnen Möglichkeiten für den Unterricht, grenzen aber auch gleichzeitig ab und ein. "Diese Vortheorie beeinflusst bzw. findet jede neue Information in Bezug auf diese Sache und läßt sie nur in einer ganz spezifischen individuellen Strukturierung bei uns zu" (Kösel, 1993, 232 f). Die Begründung für diese Aussagen hat ihren Bezug in den Passagen zum "Systemischen Ansatz" und den Ausführungen zum "Radikalen Konstruktivismus" (Kösel, 1993, 38 ff). Hier werden die Begriffe von Autopoiese und Strukturdeterminiertheit als Selbstorganisation und Selbstreferentialität erläutert und aufgeschlüsselt (vgl. Punkt 2.3.). "Fundamental für den Konstruktivismus ist die Theorie selbstorganisierender-autopoietischer Systeme, ...". "Sie fordert die Abkehr von linearen In-Put/Out-Put-Denken, von der Fixierung auf das Ursache/Wirkungsdenken. Statt dessen erfordert sie zirkulares und rekursives Denken" (Kösel, 1993, 53). Die angesprochenen Vorstellungen von Vortheorien finden sich inmitten dieses Denkens. Die Veränderungen ihrer eigenen Ausprägungen werden durch die Organisation ihres eigenen Systems vorgenommen. Anstöße, die von außen kommen, bewirken Perturbationen, die Zustand und Struktur verändern, soweit dies innerhalb der durch Strukturdeterminiertheit begrenzten Möglichkeiten vollziehbar ist.

Als Aspekte von Kösel's Vortheorie läßt sich festhalten:

1. Es besteht schon immer ein Bezug zwischen Kind und Sache.

2. Die Vortheorie beeinflusst in konstruktivistischem Sinn die Zugangswege zur Sache.
3. Lernumgebungen haben perturbierende Wirkung.

3.3. Zusammenfassung der Analysen von Vorverständnis-Vorstellungen in didaktischen Ansätzen

Aus den vorangehenden Analysen der unterrichtlichen Vorstellungen zum Bereich des Vorverständnisses läßt sich nun ein Gesamtbild zusammenstellen, das relativ heterogen ausgeprägt ist. Zahlreiche Einzelaspekte der untersuchten Bereiche geben ein sich ergänzendes, z.T. aber auch widersprüchliches Bild. Es muß zunächst festgehalten werden, daß das Vorverständnis wie immer es begrifflich ausgedrückt wird, als Faktor des Unterrichts erkannt wird. Die Qualität der zentralen Bedeutung des Vorverständnisses für den Prozeß des Unterrichts bleibt bei den meisten unerkannt. Die im folgenden ausgeführte Zusammenfassung dient einerseits als abschließender Überblick, andererseits als Ausgangspunkt für die in Punkt 4 entwickelte Weiterführung eines Vorverständnis - Verständnisses in der Didaktik.

Die einzelnen hier untersuchten Didaktikansätze greifen die Thematik auf und führen sie in unterschiedlichem Umfang und Intention näher aus. Es lassen sich verschiedene Ausprägungsrichtungen unterscheiden.

Einmal findet man didaktische Ansätze, die von Voraussetzungen sprechen, und damit die allgemeine Fähigkeit meinen, die nötig ist, dem Unterricht folgen zu können (Becker, Maskus, Heimann; Gruppe 1).

Andere wollen zum Beginn des Lernprozesses einen Zustand konstatieren und festmachen, in dem sich der Schüler befindet. Darauf wird im Lehr-Lern-Fortschritt aufgebaut (v. Cube, Möller, Straka, Schulz; Gruppe 2).

Eine dritte Gruppe versteht das, was Schüler in den Unterricht einbringen, in verschiedenen Differenzierungen als Vorverstehen. Hermeneutik oder konstruktivistische Begründung werden dazu angegeben. Vorverstehen nimmt in diesen Zusätzen auf Ausgang als auch auf den Prozeß des Unterrichts Einfluß (Hauke, Ballauff, Aebli, Kösel; Gruppe 3).

Zwischen den eben angeführten Zuordnungen sind bei den einzelnen didaktischen Richtungen fließende Übergänge feststellbar, die durch die ausgearbeiteten Einzelaspekte sichtbar werden.

Wie in den einführenden Bemerkungen dieser Arbeit schon betont, wird die allgemeine Bedeutung eines wie auch immer bezeichneten Vorverständnisses für den Unterricht insgesamt von den verschiedenen Ausarbeitungen grundsätzlich anerkannt. Diese allgemeine Bedeutung gewinnt allerdings in der vorgenommenen Gruppierung jeweils eine andere Wertigkeit. In denjenigen Fällen, die von Voraussetzungen sprechen, sind von den Schülern die Voraussetzungen zu erfüllen, damit intendierter Unterricht erfolgreich stattfinden kann. Fehlen bestimmte Voraussetzungen, mindert sich die Erfolgchance des Unterrichts. Als Konsequenzen müssen Voraussetzungen aufgebaut und ausgeglichen werden. Im Denken über Unterricht und unterrichtliche Planung wirkt sich das fatal aus. Voraussetzungen werden vorausgesetzt, um unterrichtliche Umsetzungen zu verwirklichen. Die Voraussetzungen sollen sich demnach der Planung unterordnen. Dieses Setzen des planerischen Ziels von Unterricht vor die Voraussetzungen der Schüler verhindert geradezu die Sicht, daß umgekehrt Unterricht von Voraussetzungen, die in dieser Arbeit Vorverständnis genannt werden, konstituiert werden könnte. Gleichzeitig wird die Aufgabe, die Voraussetzungen transparent zu machen, in hohem Maß dem Lehrer zugewiesen.

Die hier nochmals kurz vorgestellte Argumentation zu Lernvoraussetzungen läßt in keiner Weise die epistemologische Bedeutung des Vorverständnisses für Unterricht erkennen. Die Vorstellung von der geistigen Welt des Schülers wird für die Planungen des Unterrichts instrumentalisiert. Ganz in der Tradition der schon angesprochenen "Vermittlungsdidaktik" wird vom Unterricht der Transport von Wissen hin zum Schüler verlangt. In karikierender, satirischer Form ausgedrückt, steckt darin immer noch das Bild des "Nürnberger Trichters". Davon und von jeder Variation dieser Unterrichtsvorstellung, wird in Zukunft endgültig Abschied zu nehmen sein.

Vor allem Schulz, der den Zustand der Schüler vor Beginn des Unterrichts aufgreift, rückt von dieser Aussage ein Stück ab. Er nähert sich eher neutral dem Faktor des vorhandenen Zustands und nimmt ihn als einen, zudem unabdingbaren, an, um Unterricht planen und durchführen zu können. Die Bedeutung für den Beginn des Unterrichts wird herausgehoben, weniger die Bedeutung für den Prozeß. Die Zuständigkeit, den Zustand oder Ausgangspunkt für das Lernen sichtbar zu machen, liegt hier sowohl beim Lehrer als auch bei den Schülern. Daß sie sogar ganz allein beim Schüler liegen könnte, wird bereits angedeutet.

Insgesamt gesehen bleibt in beiden Ausprägungsformen das Problem der individuellen versus gruppalen Voraussetzungen ungefragt und undiskutiert. Es stellen sich Fragen:

Wie sind individuelle Voraussetzungen verschiedener Ausprägung bei gleichem Unterricht zu bewerten? Welche Konsequenzen liegen darin? Welche Chance bieten die Unterschiede? Kann überhaupt von gruppalen Voraussetzungen gesprochen werden, wenn der Lernprozeß sowieso nur individuell verläuft? Was berücksichtigt dann ein gruppaes Verständnis?

All diese Fragen ergeben sich aus dieser Problemstellung.

Vorverständnis ist immer mit der Frage eines Vorverständnis "wovon?" verbunden. Weder die Begrifflichkeit der Voraussetzungen noch die der Ausgangslage lassen direkt zu dieser Frage überführen. Trotzdem ist sie in Vergleich mit den gestellten Aufgaben aufgegriffen. Wie sich Voraussetzungen und aktuelle Lernzustände zeigen können, bleibt mit den gestellten Aufgaben verbunden.

Obwohl angesprochen und andiskutiert, zeigt sich dieser Punkt, der in Verbindung mit Aufgaben steht, ebenfalls unausgegoren. Gibt es nur aufgabenspezifische Voraussetzungen, gibt es generelle? Wo sollte sich die Voraussetzung sonst zeigen, als im aktuellen handelnden Lernzusammenhang mit einer Aufgabe, einem Lerngegenstand? Die angesprochenen Bedenken gegenüber generellen Aussagen über Voraussetzungen bis hin zu kulturellen, gesellschaftlichen Voraussetzungsaspekten, wie bei Becker, Heimann und auch bei Hauke, wird hiermit nochmals herausgestellt. Fokussieren diese nicht erst in der spezifischen Situation des Unterrichts als vorausgehendes Verstehen?

Insgesamt ergeben sich sowohl aus Gruppe eins als auch zwei zahlreiche Einzelanregungen und bedenkenswerte Aspekte, die im weiteren noch aufgegriffen werden. Gleichzeitig zeigt sich aber eine Vorstellung über ein Vorverständnis, das über die Initialphase des Unterrichts hinaus in eine prozeßhafte Sicht überzuleiten wäre. Fundierte Grundlagen dazu bieten die Ausführungen, die andere didaktische Ansätzen als Untersuchungsergebnisse liefern und bei Hauke, Ballauff, Aebli und Kösel zu finden sind. In den vorliegenden Arbeiten, die einen Vorverständnisbegriff in Variationen aufnehmen und ausarbeiten, werden die Sichtweisen der in Gruppe eins und zwei aufgeführten didaktischen Richtungen teils aufgenommen, teils überholt. In den Vorverständnis-konzepten aus hermeneutischen und konstruktivistischen Begründungsrich-

tungen tritt die Bedeutung des Vorverständnisses für den kompletten Unterrichtsverlauf hervor. Verstehen wird als vorverständnisabhängig erkannt. Dem Unterricht, als einem intentionalen Prozeß von Verstehensförderung, ist Vorverständnis konstitutiv. Unterricht ist auf das Vorverstehen der Schüler angewiesen. Die Lehrer haben dies entsprechend aufzugreifen.

Daß wir nur im Bedenken des Vorverstehens in das Denken gelangen können, zeigt uns Ballauff. Gleichzeitig wird auf die Gefahren aufmerksam gemacht, die das Vorverständnis ermöglichen und behindern können. Ermöglichen dann, wenn Neues durch altes Verstehen konstituiert werden kann; verhindern, wenn das Vorverständnis ständig Altes im Neuen sieht und in Vorurteilshaftigkeit verfangen bleibt. Die Weite des Vorverstehens wird angedeutet, wenn es mit weiteren Verstehenshorizonten in Bezug gebracht wird.

Die Person, hier der Schüler, die das Vorverständnis an einer Sache hervorbringt, zeigt seine Beziehung zu und seine bisherige Sicht von den Dingen. In seinem Vorverständnis setzt er sich zur Welt bewußt in Bezug. Er tritt dadurch in seiner Identität hervor. Vorverständnis von Welt zeigen, bedeutet, sich selbst zeigen und den Blick auf sich gewinnen. Dies alles erfolgt in uns selbst in einem konstruktiven, inneren Prozeß. Bestehende Vorverstehensteile synthetisieren sich zu neuem Verstehen aus uns selbst.

In einer Aufstellung sollen alle wichtigen Ergebnisse nochmals zusammengefaßt werden; es wird dabei nur die sprachliche Formulierung des Vorverständnisses aufgegriffen.

1. Das Vorverständnis wird als wichtiger Aspekt des Unterrichts anerkannt.
2. Vorverständnis ist Teil von Ausgang und Prozeß des Unterrichts.
3. Das individuelle Vorverständnis trifft im gemeinsamen Unterricht auf andere Sichtweisen.
4. Vorverständnis zeigt sich immer an Aufgaben, in die ein Einstieg erfolgt.
5. Die Schüler können nur selbst die Verantwortung für einen Verstehensprozeß aus dem Vorverständnis nehmen.
6. Im Prozeß des Unterrichts verändert sich die Struktur des Vorverständnisses.
7. Veränderungen von Verstehensstrukturen ergeben sich durch Umordnungen und Konstruktionen von Vorverständnis.

8. Jedes Verständnis kann zu Vorverständnis werden und unterliegt skeptischer Vorläufigkeit.
9. Das Bewußtsein von Vorverständnis ermöglicht die Loslösung von Vorurteilen.
10. Jedes Vorverstehen steht in einem unabgeschlossenen Verstehenshorizont.
11. Vorverständnis gehört zu den konstitutiven Vorgängen des Unterrichts.

Diese einzelnen Aspekte in einem eigenen Entwurf nun zu einem für Unterricht handhabbaren Konzept weiterzuentwickeln und für didaktische Anliegen verfügbar zu machen, ist ein Teil der Aufgabe, die die folgenden Punkte dieser Untersuchung aufgreift. Gleichzeitig werden zu den Fragen Antworten gesucht, die in dieser Zusammenfassung zu finden sind.

4. Die Bedeutung des Vorverständnisses im Prozeß des Verstehens - der "Innere Dialog"

4.1. Vorgehensweise

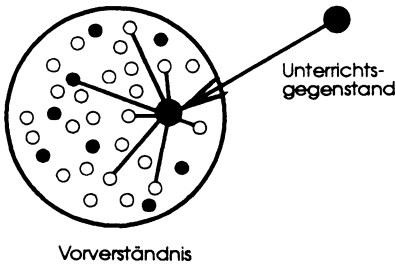
Mit den Ausführungen zur hermeneutischen Sicht und den Positionen des Radikalen Konstruktivismus wurde in Punkt 2 eine Ausgangsperspektive vorgestellt. Das Vorverständnis in ausgewählten didaktischen Theorien führte zu einer Analyse der didaktischen Situation. Die in der Zusammenfassung angeführten Einzelaspekte werden nun mit den hermeneutischen und konstruktivistischen Hinweisen in ein eigenes Konzept übergeführt, das die Bedeutung des Vorverständnisses für den Prozeß des Verstehens, wie er sich im Unterricht vollzieht, sichtbar macht.

In der Argumentation, der Diktion und der Stufe der Abstraktion befindet sich diese Ausarbeitung auf einem Zugangsniveau, das didaktischen Erfordernissen und unterrichtsplanerischen Umsetzungen nahe liegt. Damit grenzt es sich bewußt von kognitionspsychologischen, neurobiologischen Bereichen und Richtungen der pädagogischen Psychologie ab (vgl. Edelstein/Hoppe-Graff, 1993). Die Begrifflichkeiten schließen sich der Tradition geisteswissenschaftlich orientierter Didaktiken an. Aus diesem Grund sind die Gedanken des radikalen Konstruktivismus im weiteren mitaufgegriffen, in der Ausdrucksform aber nur bei belegenden Passagen übernommen.

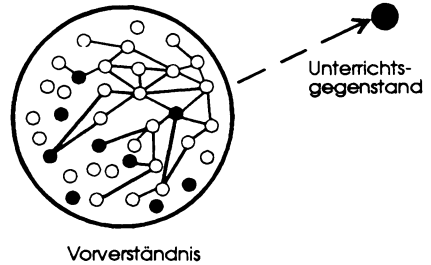
4.2. Grundlagen didaktischer Positionen

In den vorangegangenen Analysen zur Bedeutung des Vorverständnisses in verschiedenen didaktischen Ansätzen sind zwei generell unterschiedliche Positionen auszumachen, die die Möglichkeit des Verstehens auf der Schülerseite äußerst verschieden auffassen. Die Ursachen für diese unterschiedlichen Positionen liegen in den für die entsprechenden Modelle zugrundegelegten Vorverständnissen über Lern- und Erkenntnisprozesse, bzw. in der gänzlichen Vernachlässigung derartiger Überlegungen. Um den prinzipiellen Unterschied der zwei angesprochenen Positionen zu verdeutlichen, wird in der nachfolgenden Grafik eine stark vereinfachende Struktur gewählt.

Modell 1



Modell 2



Beide Modelle sollen zunächst im folgenden kurz umrissen werden. Modell 2 wird als Ausgangspunkt für die später folgenden (Punkt 4.3.) eigenen didaktischen Vorschläge eines Vorverständniskonzeptes dienen.

In Modell 1 gehen Didaktiker davon aus, den unterrichtlichen Prozeß einerseits als Vermittlungsprozeß, aus der Sicht der Lehrenden andererseits als Aneignungsprozeß und Aufnahme prozeß anzusehen. Neues, in Form eines Unterrichtsgegenstands, einer Sache, die dieser Welt entstammt, wird in dieser Strukturvorstellung durch entsprechende unterrichtliche Bemühungen "vermittelt", um dann "aufgenommen" zu werden oder "angeeignet", wozu auch der Begriff "integriert" verwendet wird. Neues wird also dem alten Verstehen zugeordnet, zugefügt. Bedingung dafür sind Anknüpfungspunkte, die im alten Verständnis vorzufinden sind. Diese Ansätze führen zu einer Vorstellung eines additiven Hinzukommens, des Anpassens und des Einfügens des neuen Lerngegenstandes. Auf dieser theoretischen Modellbildung ordnet sich demgemäß eine Vorstellung von Vorverständnis zu, das der Argumentationslinie der Lernvoraussetzungen entspricht (vgl. Punkt 3.2.1., 3.2.2., 3.2.4.). Es muß an Lernvoraussetzungen "angeschlossen" werden, es wird auf Lernvoraussetzungen "aufgebaut". Im Sinne dieser Argumentation gewinnt der Punkt des Beginns des Unterrichts für das, was Schüler mitbringen, an Bedeutung, nicht der nachfolgende Prozeß, der durch Unterricht unterstützt werden soll. Die Startposition muß ausfindig gemacht werden oder entsprechend vorbereitet sein, Lernvoraussetzungen sollen hergestellt werden, soweit angeblich nicht vorhanden. In dieser genannten Sicht stehen, wie durch die Analyse gesehen, noch viele heutige didaktische

Ansätze, erst recht praktizierende Lehrer, im schulischen Alltag. Die wissenschaftlichen Ursprünge lassen sich mit dem Begriff der Apperzeption verbinden. Der Apperzeptionsgedanke vertritt die Ansicht eines aktiven Aufnehmens eines sinnlich Gegebenen in das Bewußtsein als Grundlage des Lernprozesses. Im pädagogischen Bereich läßt sich dieser Gedanke auf Herbart zurückführen. In variiert Weise setzt sich dieser Gedanke fort mit den klassisch gewordenen Lerntheorievorstellungen aus pädagogisch-psychologischer Richtung. Sie stehen auf der Input-Output-Basis mit Blackboxvorstellung, die heute immer noch mit Vokabeln wie "Wissenserwerb" (Mandl, u.a., 1986, 143 ff) und "Informationsaufnahme" (Gage/Berliner, 1986, 313 f) oder "Informationsverarbeitung" (Skowronek, 1990, 188) operieren. Auch neueste Einführungswerke in die Pädagogik (vgl. Gudjons, 1993, 197 ff) scheuen sich nicht, unter der Rubrik "Lernen" mit Allgemeinplätzen zur bekannten Taubendrehung und zum Speichelfluß in den komplexeren Bereich des Verstehens einführen zu wollen. Die Tradition dieser Denkbahn muß im didaktischen Bereich mit der sogenannten "Vermittlungsdidaktik" verbunden werden (vgl. Steindorf, 1985a, 28 ff; Kron, 1993, 48). Sie ist mit einem Negativkatalog institutionalisierten Lernens belastet, wie ihn Geißler vorgestellt hat. Die geringe Eigenaktivität der Schüler, die starke Steuerung der Lernprozesse durch die Lehrkraft, der Mangel an intrinsischem Interesse wird genauso genannt wie das Fehlen von Problemverhalten, unverbundenes Sachwissen, spärliche Selbstkritik u.a.mehr (vgl. Geißler, 1981, 41). Die Eigendynamik der Gedankenwelt des Schülers wird hier völlig übergangen.

Besonders auf das Lehren ausgerichtete didaktische Ansätze stehen in der Gefahr, diesen überholten Vorstellungen weiter nachzugehen. In ihnen geht das Denken oftmals von der Seite des Lehrenden aus, der Neues anbietet und in den Unterricht hineinträgt. Die Schüler sind zwar als Akteure dieses Lernprozesses erkannt, auch die allgemeine Bedeutung des Vorverständnisses, wie in der Analyse gesehen, wird in diesen Ansätzen generell gesehen, doch die Frage, worin die Bedeutung für die unterrichtlichen Bemühungen besteht, bleibt selbst nur fragmentarisch vorverstanden und angebotene Antworten lassen keine Ausrichtung erkennen. Daß dies nicht so sein muß, belegt beispielhaft Aebli, der sich fundiert in seinen beiden Hauptwerken mit Lehren befaßt (vgl. Aebli, 1985, 1987), die Argumentation aber aus der Sicht des Schülers bezieht, der lernt und erkennt. Darauf hebt nun das Modell zwei ab.

Das Modell 2 sieht das Neue als Anstoß, das die innere Struktur in Bewegung bringt. Das Neue kann weder aufgenommen, noch aufgebaut oder integriert werden. Es ist auch nicht direkt vermittelbar. Im Modell 2 bringt das Neue den Schüler in Bewegung und veranlaßt "alte" Verstehensteile zu neuen Verbindungen, neuen Strukturen. Neues Verstehen wird aus sich heraus generiert, aufgebaut, eröffnet. Modell 2 steht einer systemischen, konstruktivistischen, genetischen, evolutionistischen Sicht nahe und benützt gleichzeitig hermeneutische Elemente des Verstehens.

Im didaktischen Bereich haben diese Gedanken bisher wenig Fuß gefaßt, die Ausnahmen sind in der Analyse bei Hauke, Ballauff, Aebli und Kösel beschrieben. Am stärksten ausgearbeitet finden sich solche konstruktivistischen, strukturgenetischen Ansätze bei den Arbeiten Piagets, der mit der Theorie von Assimilation und Akkomodation diesen Bereich bearbeitet hat. Die gesamten Ergebnisse Piagets haben auf den deutschsprachigen allgemeindidaktischen Forschungsbereich relativ wenig Einfluß genommen. Über ein ausführliches Erwähnen hinaus (vgl. Kron, 1993, 167) in einzelnen Einführungswerken ist außer in den Arbeiten Aebli's keine große Auswirkung nachzuweisen. Was nun das Modell 2 einführend vorstellt, sollen nachfolgende Punkte dieser Arbeit detailliert ausbauen. Schwerpunkt wird sein, die Bedeutung des Vorverständnisses für den gesamten Verstehensablauf in unterschiedlicher Ausprägung sichtbar zu machen; weiterhin, daß es sich hier um einen dynamischen Prozeß handelt, der im Individuum abläuft und auch nicht von außen determiniert sein kann, wohl aber beeinflusst durch äußere Anstöße. Darüber hinaus wird sich der Prozeß als Bildungsprozeß erweitern, wenn er in die Iteration seines eigenen methodischen Vorgehens eintritt.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei gleich zu Beginn der folgenden Ausführungen nochmals darauf hingewiesen, daß der hier geführte Gedankengang ein didaktischer und pädagogischer ist. In seiner Zielstellung ist er darauf ausgerichtet, für den Unterricht eine erweiterte Sicht zu gewinnen, die die Bedeutung des Vorverständnisses erfaßt. Der gesamte Gedankengang vollzieht sich in drei Abschnitten.

Ein erster Schritt wird den Prozeßcharakter, den Vorverständnis für Verstehen hat, in einer Übersicht darstellen.

In einem zweiten Schritt werden die einzelnen Vollzüge detailliert erklärt und begründet. Der Ausarbeitung über die Frage als dynamisierendes Element ei-

nes Verstehensprozesses aus dem Vorverständnis kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Als dritter Schritt wird an einem Beispiel der gesamte Prozeß der Vorverständniserzeugung nochmals aufgezeigt und veranschaulicht.

Für die Konzeption der eigenen Position wird für den Prozeß des Verstehens aus dem Vorverständnis der Begriff "Innerer Dialog" eingeführt und im weiteren verwendet.

4.3. Die Stufung des "Inneren Dialogs" aus dem Vorverständnis

Vorverständnis bestimmt jede Möglichkeit unseres Zugangs zur Welt. Das didaktische Axiom, auf das Buck hinweist (siehe Punkt 1.1.), beeinflusst alle Prozesse, mit denen wir zu tun bekommen.

Ständig ist in der Zeit alles neu: jede Situation, jede Handlung, jede Konstellation, nie vorher dagewesen und auch nie wiederkehrend. Wir haben uns immer wieder neu zu orientieren. Von unserer ersten Lebenssekunde an, stehen wir in einem beständigen Prozeß, der ständig Neues mit sich bringt. Es will verstanden werden, denn alles bedrängt uns nach Kant mit Fragen (vgl. Ipfeling, 1992, 7). Trotzdem hat der Alltag des täglichen Handelns eine solche Selbstverständlichkeit, die uns das Neue des Alltäglichen oft nicht erkennen läßt. Wie können wir in das Verstehen des Neuen eintreten? - Der Prozeß des "Inneren Dialogs" aus dem Vorverständnis soll versuchen, diese Frage für Unterricht zu beantworten.

Nach diesen Vorbemerkungen wird in den Gedankengang eingetreten, der in pädagogischer Sicht den beständigen Einfluß des Vorverständnisses auf unser Erkennen aufzeigen soll.

Der Gedankengang folgt acht Stufen; sie werden zunächst als Übersicht dargestellt, dann in den einzelnen nachfolgenden Gliederungspunkten ausführlich bearbeitet.

Zunächst die Gedankenfolge im Ganzen:

1. Der Zustand fragloser Selbstverständlichkeit - das Nichtbewußtwerden des Vorverständnisses
2. Die Begegnung mit dem Neuen - die Verbindung zum Vorverständnis

3. Das Bekannte und das Unbekannte am Neuen - Zuordnen des Vorverständnisses
4. Die Schwierigkeit, das Phänomen, das Staunen am Unbekannten - die Vorverständnisleere
5. Die Frage - das Vorverständnis bewegen, richten, ordnen auf das Unbekannte
6. Umstrukturieren und Umlernen durch Synthese alter Vorverständnisstrukturen zum Neuen
7. Die Synthese als neues Vorverständniselement, das allem alten Vorverständnis gegenübertritt und es hinterfragt
8. Die Iteration des Verstehensprozesses aus dem Vorverständnis als Bildungsprozeß zum Aufbau eines neuen Gesamtverständnisses.

Was sich in dieser Stufung des "Inneren Dialogs" bereits andeutet, findet in den Konsequenzen für Unterricht und den praktischen Realisationen seine Auswirkung (vgl. Punkt 5. und 6.). Jeglicher Prozeß des Verstehens, auch des untersuchten Verstehens, ist in all seinen Phasen mit Vorverständnis verbunden. In unterschiedlicher Weise wird mit Vorverständnis umgegangen, um Verstehen von Welt zu ermöglichen. Obwohl der Gedankengang an einem Punkt seinen Ausgang nehmen muß, ist auf die Anfangslosigkeit dieses Prozesses, der sich mit dem Generieren von Vorverständnis vollzieht, hinzuweisen.

Analog gilt dies für den letzten angesprochenen Punkt, der Iteration, der den Prozeß nicht abschließt, sondern ihn in seiner ihm eigenen Methode weiterführt.

4.3.1. Das Vorverständnis im Zustand fragloser Selbstverständlichkeit und die Bewegung der Zuwendung

Wie oft gehen wir täglich an Dingen, Sachen, Personen vorbei, die wir dutzende Male gesehen, nicht beachtet, nicht reflektiert haben? Wie oft haben wir für Kinder im Unterricht gelehrt, ohne uns der eigenen beschränkten Befangenheit unserer Sichtweise klar zu sein?

Alltägliches Geschehen unterliegt der Selbstverständlichkeit unseres Handelns, wird fraglos hingenommen, oder es wird fraglos daran vorbeigegangen.

Selbstverständlichkeiten umfassen das, "was wir im weitesten Sinn mit Gewohnheiten bezeichnen können" (Copei, 1969, 59). Copei greift als einer der wenigen die Thematik der Selbstverständlichkeit auf als die "Normallage, die Basis, von welcher der Geist dann immer wieder zu seinen eigentlichen Leistungen vorstößt" (Copei, 1969, 59). Wir müssen demnach aus dieser Selbstverständlichkeit heraus, um für neues Sehen, für Sichtwechsel offen zu sein. Mit Selbstverständlichkeiten vertrauen wir den "festgelegten und überlieferten Urteilen" (Copei, 1969, 59), die aber dann gefährlich werden, wenn sie neues Denken behindern oder gar nicht erst aufkommen lassen. Denken bleibt dann in verfestigten Vorurteilen stecken (vgl. Gadamer, Punkt 2.1.).

Fink verbindet die Selbstverständlichkeit des Alltags mit einer allgemeinen Fraglosigkeit (vgl. Fink, 1985, 18). Die Selbstverständlichkeit der alltäglichen Erfahrung muß wieder in eine Fragwürdigkeit eintreten. Die alltäglichen Handlungen liegen eingebunden in nicht mehr hinterfragten Alltagstheorien und subjektiven Theorien, die weitgehend unreflektiert bleiben (vgl. Groeben, u.a., 1988, 20 ff). Es muß das Neue, um als Neues erkannt zu werden, in den Bereich der Aufmerksamkeit kommen. Aufmerksamkeit muß sich dem Neuen zuwenden. Das Neue kommt erst dann aus einer fraglosen Selbstverständlichkeit heraus, wenn es als neu oder fremd erkannt wird. Indem das "ruhende stillgelegte Weltverständnis losgelassen wird, kommt der Mensch geistig in Bewegung" (Fink, 1985, 19).

Im Rahmen der konstruktivistischen Argumentation bezieht Kösel die Selbstreferenzialität (vgl. Punkt 2.2.), die nicht bewußt aufgegriffen wird, auf diese Situation. Er schlägt vor: "Und wir müssen versuchen, uns selbst zu verfremden (i.O. fett; R.G.), indem wir aus der Knechtschaft unserer Gewohnheiten herauskommen" (Kösel, 1993, 204). Er zitiert dann Bateson, der meint: "Um solche Veränderungen zu erlernen, müsse man lernen, daß man ein Lebewesen ist, das unbewußt Gewohnheiten bildet; lernen, die Gewohnheiten zu ändern; lernen, daß man sich Auswege baut, d.h., die Selbstbestätigung der Gewohnheit zu verhindern" (Bateson zit. nach Kösel, 1993, 204). Um dies zu erreichen, wird in Kunst und Theater Verfremdung bewußt angewandt. Durch Verfremdung können Dinge neu, in anderer Perspektive, unter anderem Licht gesehen werden. Brecht in der Literatur oder Christo als Verpackungskünstler und Landschaftsgestalter sind allseits bekannte Beispiele dafür.

Auch im pädagogischen Vollzug gilt Verfremdung als Möglichkeit, geistige Bewegung wieder herzustellen (vgl. Rumpf, 1991, 45 ff). Das Bekannte nicht

mehr als bekannt, sondern immer wieder als neu erscheinen zu lassen, gehört zum Repertoire des Unterrichts, um aus der nicht bewußten Alltäglichkeit in das Bewußtsein des Tages eintreten zu können. Genau dann gelangen wir in das Verstehen, wie es der hermeneutische Zirkel beschreibt, werden nun die Vorbedingungen unserer Sicht aus dem eigenen Vorverständnis bewußt. Daß dabei Kinder sorgsamer und sensibler Neues in neuen Situationen beobachten, wird jedem, der aufmerksam kindliche Äußerungen registriert, auffallen. Ob dies ein neues Plakat in der Stadt ist, ein fehlender Blumenstock im Arbeitszimmer, eine ungewöhnliche Autonummer oder ein Mann mit seltsam grellen Socken, Kinder sehen differenziert und reagieren wachsam auch auf kleine Veränderungen. Diese Fähigkeit scheint sich zu verlieren, die Alltagsblindheit bei neuem Erkennen scheint mit höheren Lebensjahren zuzunehmen. Erst wenn das Neue wahrgenommen wird, kann es bewußt werden. "Wahrnehmen ist ursprüngliches Gewahrwerden überhaupt" (Bollnow, 1981, 52). Dies ist aber erst möglich, wenn das Fraglose, Selbstverständliche fragwürdig wird. Vorverständnis wendet sich einer Sache zu, läßt sich befragen und bildet sich daran zu einem Verstehenskomplex aus.

Wenn sich Schüler mit ihrem Vorverständnis einer Sache zuwenden, bedeutet dies damit, daß sie selbst beginnen können, sich aus der selbstverständlichen Sicht der Dinge der Welt herauszuführen in ein bewußtes Reflektieren und Bedenken ihres eigenen Verständnisses. Die enge Verbindung zur Frage wurde vielfach angesprochen. Ausführlich wird auf die Bedeutung der Frage und ihren Bezug zum Vorverständnis unter Punkt 4.3.4. eingegangen.

Im Zustand fragloser Selbstverständlichkeit bleibt das Vorverständnis, das Alltagsverstehen hervorbringt, im Unterbewußten. Fragloser Selbstverständlichkeit kommt damit eine Form von Unbewußtsein zu. Die Vorbedingtheit jeder Sicht bleibt unerkannt. Das Erkennen des eigenen Vorverständnisses führt aus diesem Zustand heraus.

4.3.2 Bekanntes und Unbekanntes am Neuen - Das Zuordnen von Vorverständnisbausteinen

Wie setzt sich der Prozeß fort, wenn Neues in den Bereich der allgemeinen Aufmerksamkeit kommt, und welche Rolle spielt dabei das Vorverständnis?

Wie schon angesprochen, ist Neues alles, was uns in dieser Welt entgegentritt. Das Neue wird auch als das Andere bezeichnet, das Andere, in dem wir zu uns selbst kommen (vgl. Dauenhauer, 1970, 70). Wir sind von Anfang an "In-der-Welt" (vgl. Braun, 1983). Verschiedenen einzelnen Bereichen von Welt treten wir ständig gegenüber. In der Pädagogik und Philosophie wurde immer wieder der Begriff der Begegnung dazu vorgestellt (vgl. Bollnow, 1968, 87 ff). Jeder von uns entwickelt eine spezifische Sicht von der Welt und zugleich von sich in dieser Welt. Diese Sicht verändert sich, differenziert sich, egal ob es sich um ein 2-jähriges Kind, einen 15-jährigen Jugendlichen oder um einen Erwachsenen handelt. Man kann von einem sich ständig verändernden Weltverständnis, einer Weltsicht, einer Welt-Anschauung sprechen. Die Veränderung wird von dem angestoßen, was uns neu, noch nicht bekannt, fremd ist und uns deshalb zum Umdenken veranlaßt. Aus der Ausdruckweise des Radikalen Konstruktivismus ist hierfür der Begriff der "Perturbation" zuzuordnen (vgl. Punkt 2.1.).

Unterricht greift die Aufgabe auf, Schülern Neues gegenüberzustellen. Begegnungen sollen ermöglicht werden, so weit es geht mit dem Original (vgl. Roth, 1973, 109 ff). "Unterricht geht auf ein neues, relativ stabiles Weltverhältnis beim Unterrichten" (Maier/Pfistner, 1992, 76). Indem wir jetzt wieder auf den Aspekt des Vorverständnisses hinweisen, soll das Voranschreiten, das zu diesem "relativ stabilen Weltverhältnis" führen kann, weiter ausgeführt werden.

Dem Neuen aus dieser Welt ordnen wir, soweit möglich, vorhandene Verstehenselemente zu. Aus dem alten, vorhergehenden Vorverständnis wird am Neuen neues Verstehen konstruiert, aufgebaut. Dies geschieht oft in Sekunden von Bruchteilen. Die psychologischen Forschungsbereiche sprechen von "Mustererkennung" (Asanger/Wenninger, 1988, 482). Für die didaktische Verwendung wird hier Schritt für Schritt vorgegangen. Der beschriebene Aufbau des Verstehens auf dem Vorverstehen verleiht dem Neuen in gewissem Rahmen Bekanntheit oder Vertrautheit. Daß wir schon immer einen Zugang zum Neuen haben, ja haben müssen, stellten Maier/Pfistner heraus. "Neues erscheint also nur in bestimmten Hinsichten, in anderen Hinsichten ist es immer schon vertraut." Auf den Schüler bezogen heißt dies: "Das Neue, das dem Schüler im Unterricht begegnet, enthält immer auch bekannte Perspektiven, d.h. einen Ausgangsort" (Maier/Pfistner, 1992, 78). Dies bezieht sich auf das Vorverständnis, das Maier/Pfistner das "alte Weltverständnis" nennen

(Maier/Pfistner, 1992, 78). Es kommt also Neues nicht einfach von außen hinzu. Viele Didaktiken verweilen in dieser irrigen Meinung. Was ist passiert, daß sich neue Vorstellungen aus den alten Verstehensmöglichkeiten generieren? Die neue Konstellation des alten Verstehens ist für uns die neue Sicht, die neue Perspektive von Welt. Sie entsteht über ein Zuordnen, Bereitstellen und Neukomponieren von Vorverständniskomplexen "aus uns selbst", autopoietisch und selbstorganisierend (vgl. Punkt 2.2.).

Nicht alle Bereiche eines Neuen, von neuen Objekten, Situationen oder Handlungen können von uns sofort vollständig erfaßt werden - im philosophischen Sinne nie. Es ist vielmehr so, daß das Zuordnen von Vorverständnis Schwierigkeiten bereiten kann und realtiv auch bereitet. Neues bleibt in mehr oder weniger großen Bereichen unbekannt oder fremd. Doch gerade das Fremde bietet eine Chance. Das "Erkennen des Fremden erschließt die Möglichkeit der eigenen Fremdheit ein" (Hirsch, 1993, 19). Mit der deutlichen Zuordnung von Vorverständnis zu Teilbereichen des Neuen wird somit nicht nur Bekanntes als bekannt identifiziert, gleichzeitig wird das Nichtbekannte in seiner Unbekanntheit, Fremdheit paradoxerweise klarer ersichtlich. Worin der Wert dieses Aufscheinens liegt, beschreibt Ballauff so:

"Das Lernen sieht sich auf seinem Weg - als "Prozeß" und "Progreß" - immer wieder vor Schwierigkeiten gestellt. Es geht um die Lösung einer Aufgabe; enthielte sie nicht Unbekanntes, Verborgenes, Ungeklärtes, setzte die Lösung unserem Bemühen nicht einen gewissen Widerstand entgegen - sie gäbe uns nichts zu denken" (Ballauff, 1970, 62). Um weiterdenken zu können, sind Schwierigkeiten notwendig. Schwierigkeiten mit dem Erkennen des Neuen und das Unterscheiden von Bekanntem und Unbekanntem liegen an der "Erschlossenheit des Sachlichen in Offenkundigkeit und in Verhüllung" (Ballauff, 1970, 63). Manches ist für uns aus dem Vorverständnis schon offen aufgeschlossen, anderes bleibt im Dunkel, für uns noch unentdeckt.

Auf die im Denkprozeß auftauchende Schwierigkeit verweist auch John Dewey in seinem Klassiker "Wie wir denken" (vgl. Dewey, 1951). In den fünf gesonderten Stufen der Reflexion befassen sich die ersten beiden mit dem Phänomen der Schwierigkeit (Dewey, 1951, 75). Er umschreibt die Situation, wenn Unbekanntes an Neuem auftaucht so: "Wenn wir etwas völlig Neuem begegnen oder durch etwas in großes Staunen versetzt werden, so manifestiert sich die Schwierigkeit jedoch meist zuerst als Schock, als emotionale Störung, als ein mehr oder weniger unbestimmtes Gefühl von etwas Unerwar-

tetem, Sonderbarem, Seltsamen, Störendem" (Dewey, 1951, 77). Was wir nicht wissen, löst Unbehagen aus, verunsichert oder lähmt die Kräfte.

Steindorf unterscheidet 3 Formen des Nichtwissens: Nichtwissen als Nichtwissenkönnen, Nichtwissen als Unwissenheit, Nichtwissen als Nichtwissenwollen (vgl. Steindorf, 1985b, 216).

Dem ersten Bereich ist die "docta ignorantia" des Nicolaus von Cues und Sokrates' Aussage "Ich weiß, daß ich nicht weiß" zuzurechnen (vgl. Loch, 1981, 39 ff). Verbunden ist damit die Erkenntnis, daß wir dem, was wir wissen, letztlich immer skeptisch gegenüberstehen müssen. Es wird immer wieder überholt oder durch Fragen fragwürdig. Die Vorläufigkeit des Wissens ist das Gewisse, nicht das Wissen selbst. Steindorf nennt dies eine "Position des Wissensskeptizismus", die auch heute weiter aufgegriffen wird.

Die zweite Ausprägung "Unwissenheit" beschreibt dagegen Steindorf als "das Nichthaben von Wissen." Wir sind dabei in der Situation, daß wir gar nicht wissen, was wir alles nicht wissen (vgl. Steindorf, 1985b, 216). Die dritte Form ist das Nichtwissen als Nichtwissenwollen. Es wird mit dem Begriff der Ignoranz verbunden. Etwas nicht wissen wollen zeugt von einer Abneigung gegenüber der Welt, Abneigung gegenüber der nächsten Frage. Es signalisiert Erstarrung, da ja alles so bleiben soll, wie es gerade jetzt gesehen wird.. (vgl. Steindorf, 1985b, 217). Die gelehrte Unwissenheit dagegen weiß über das Nichtwissen Bescheid. Wenn Schüler über versiegendes Vorverständnis an die Grenze ihres Verstehens geführt werden oder sich selbst führen, wird gerade durch das Nichtwissen die Abgrenzung des Wissens klarer.

In der neukantianischen Pädagogik Petzelts wird dieser Gedanke wiederholt aufgegriffen. "Wissen ist, wenn es jederzeit fragwürdig ist, zugleich als Nichtwissen anzusehen" (Petzelt, 1955, 33). Es sind demnach Fragebereiche vorhanden, die sich um Antwort bemühen. Die enge Verknüpfung von Wissen und Nichtwissen zeigt sich in verschiedenen Aussagen. In einer davon stellt Petzelt fest: "Wissen ohne Wissen um Nichtwissen am Fall bedeutet Frageunfähigkeit" (Petzelt, 1955, 35). Jemand, der meint zu wissen, hat Sokrates' Satz vergessen. In der Literatur wird an dieser Stelle der Argumentation der Fall Menon zitiert (vgl. Prange, 1983, 26 ff), in dem Scheinwissen zerstört wird und sich eine "docta ignorantia" aufbaut. Dieser exemplarische Fall von Lehre wird hier nicht als Beispiel verwandt. Die darin enthaltene Vorstellung, der "Mäeutik", suggeriert die Vorstellung, daß das neue Verstehen, das neue Denken bereits vorhanden ist und nur durch Hebammenkunst hervorgebracht

werden muß. Das Vorverstehen wird aber erst am Neuen zu einem neuen Verstehen synthetisch zusammengeführt und existiert vorher so nicht. Die Kritik an der mæeutischen Sicht soll hier nicht Gegenstand der Ausarbeitung sein, aber jedoch wenigstens in dieser Form kurz zur Sprache gebracht werden.

Um neue Situationen zu verstehen, werden Vorverständnisbereiche auf das Neue in uns ausgerichtet. Die Möglichkeit der Zuordnung verändert sich jedoch mit zunehmender Schwierigkeit oder dem Grad der Unbekanntheit des Neuen.

4.3.3. Das Staunen als inhaltslose Frage - Das Versiegen der Vorverständnisszuordnung

Im bisherigen Verlauf des Gedankenaufbaus sind bereits folgende Teilschritte angesprochen worden:

- der Zustand fragloser Selbstverständlichkeit,
- die Zuordnung von Vorverständnisbausteinen an Neuem,
- die Ausdifferenzierung in Bekanntes und Unbekanntes.

War der Zustand fragloser Selbstverständlichkeit eine besondere Form alltäglicher Bewußtlosigkeit, so führt der nächste Gedankenschritt in ein anderes Extrem.

Mit dem Versiegen des Vorverständnisstromes in uns wird die Schwierigkeit deutlich, das Unbekannte zu erfassen, damit umzugehen. Diese Stelle des Verstehens, wenn unser Vorverständnis keine Zuordnungen mehr liefert und zuläßt, muß mit dem Begriff des philosophischen Staunens (vgl. Copei, 1969, 61; Fink, 1985, 15) in Verbindung gebracht werden. Es ist eine Ratlosigkeit und Tatlosigkeit, ein Stutzen, das eine Spannung aufkommen läßt, die zwischen Nichtwissen und Wissenwollen, zwischen Nichthandelnkönnen und Handelnwollen zu einer Lösung drängt. Für Schüler wird diese Stelle zu einem Punkt, wo jeder erkennt, daß bisherige Fähigkeiten, Kenntnisse oder Erfahrungshorizonte nicht mehr ausreichen. Die Größe des Wißbaren kann im Staunen erahnt werden. Das Staunen gilt in der Philosophie als Ursprung der Erkenntnis. Copei formuliert dazu: "Das alte Wort, daß mit dem Staunen, ..., alle Philosophie beginne, läßt sich auf alle Erkenntnis übertragen" (Copei, 1969, 62). In eindrucksvoller Weise beschreibt Eugen Fink das Phänomen des

Stauens in seiner"Einleitung in die Philosophie" (vgl. Fink, 1985). "Da und dort, überall kann über die bislang bekannten und vertrauten Dinge der Schatten der Entfremdung fallen, jene unheimliche und erregende Veränderung des Verhältnisses des Seienden zum Menschen, die ihm im Staunen widerfährt" (Fink, 1985, 18). Worin diese Veränderung liegt zeigt sich in den weiteren Passagen, die Fink zum Staunen ausführt, sie bringen Bekanntes und Unbekanntes in die Verbindung mit dem Staunen und der Veränderung der vorherigen Selbstverständlichkeit. "Was ins Staunen aufbricht und sich bildet, ist eine - ihrem Sinne nach unbekannte - Unbekanntheit des Bekannten, eine bisher unvertraute Unvertrautheit des Vertrauens. Im Staunen geschieht also eine eigentümliche Verkehrung: das Selbstverständliche wird gerade in einer Weise unverständlich, daß es nicht in sein Gegenteil umschlägt, sondern gerade als Selbstverständlichkeit fragwürdig wird. Gerade das Fraglose ist in seiner Fraglosigkeit fragwürdig, das Selbstverständliche in seinem Selbstverständlichein. Im Staunen verkehrt sich die Welt" (Fink, 1985, 19). Das Staunen steht als inhaltsleere Frage da, als bloßes Fragezeichen, wenn man so will. Die "Unbegreiflichkeit" und "Undurchdringlichkeit" der Dinge im menschlichen Verstand wird deutlich. Es ist der Umkehrpunkt, der aus der Bewegung, Selbstverständlichkeit über das Wissen und das Nichtwissen die neue Sicht eröffnen kann. Die vorherige Vertrautheit wird demontiert, zerstört. "Staunen ent-setzt" (Fink, 1985, 19), "Staunen ent-täuscht", füge ich hinzu! Die Bedeutung des Stauens besteht darin, aus der Sicht der Alltäglichkeit herauszuhelfen, es ist ein Innehalten. Wir sind befangen durch gewohntes Handhaben unseres Vorverständnisses, durch das Staunen werden wir darauf hingewiesen, uns geistig wieder mehr, anders zu bewegen, Neues in uns sehen zu lernen. Auch Fink bestätigt: "Diese tiefste Verwundung ist der Anfang der Philosophie" (Fink, 1985, 19). Wissen und Nichtwissen stehen mit dem Punkt des Stauens klar unterschieden. In Variation zu Sokrates wäre auszudrücken: "Ich weiß, was ich weiß" , "Ich weiß, was ich nicht weiß" und "Ich weiß, daß ich nichts weiß". Alle drei Aussagen sind zu einem verknüpft und an der Stelle des Stauens offenkundig. Der Punkt der höchsten Fraglichkeit ist erreicht, obwohl noch keine eigentliche Frage formuliert wurde. Die Ausgangsposition der fraglosen Selbstverständlichkeit ist durch Erkennen der Fragwürdigkeit überwunden, überholt. Doch findet sich in diesem Staunen noch nicht die eigentliche Bewegung hin zu einer neuen Perspektive, denn "In

der perplexen Befindlichkeit (des Staunens, R.G.) ist die erschließende Bewegung erstarrt" (Maier/Pfistner, 1992, 79).

Die geistige Bewegung löst sich erst dann aus ihrer Erstarrung, wenn zum inhaltsleeren Fragezeichen des Staunens, die das bloße Staunen selbst, die Verwunderung, die Ratlosigkeit zum Ausdruck bringt, die Frage in seiner inhaltlichen Ausprägung hinzutritt.

4.3.4. Die Frage - das Vorverständnis richten und bewegen auf das Unbekannte

Auf den speziellen Zusammenhang von Vorverständnis und Frage soll jetzt eingegangen werden.

Was haben Fragen mit dem Vorverständnis zu tun? Worin liegt die Bedeutung dieses Zusammenhangs?

Im Anschluß an das philosophische Staunen kommt dem Aspekt des Fragens im Ablauf des Verstehens und der Erkenntnis ein besonderer Stellenwert zu. Um die auf das Vorverständnis gerichteten Ausführungen zur Frage abschätzen zu können, ist zunächst eine weit gesteckte Sicht auf die Frage nötig. Die Dimension dieses Zusammenhangs von Vorverstehen und Frage erschiene sonst nicht in dem nötigen Licht. So wird sich ein erster Teil dieser Ausführungen in Punkt 4.3.4. zunächst mit der grundsätzlichen Bedeutung der Frage unter pädagogisch-philosophischen Anspruch befassen.

Der Gedankengang bezieht sich in mehreren Abschnitten auf das Bedrängtwerden von Fragen in der Welt, auf die Zugehörigkeit der Frage zum Menschsein, und auf die Orientierung durch den Zusammenhang der Frage und der Frage als Suchhandlung. Die Ausführungen zur Fragedifferenz führen zum zweiten Teil, zur Frage. Dieser wird die Verflechtung von Vorverständnis und Frage aufgreifen und ihre Bedeutung für den "Inneren Dialog" ausarbeiten.

Das Fragen ist auf das engste mit dem Menschen verbunden. Wir werden bedrängt von Fragen, die uns durch unser menschliches Dasein in der Welt ständig gestellt sind. Alles, was uns begegnet, stellt unsere bisherige Sicht von Welt in Frage, sofern wir dieses Fragen in uns aufkommen lassen. - Oft haben wir nicht einmal diese Wahl, wenn Schicksalhaftes über uns kommt. Kant hat drastisch zum Ausdruck gebracht, daß wir uns den Fragen nicht

entziehen können. Im Zusammenhang mit der Erkenntnis unserer menschlichen Vernunft sind wir unausweichlich damit verknüpft. "Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse, daß sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft" (Kant, KrV A VII).

Die Spanne von Frage und letztendlicher Antwortlosigkeit ist hier gleichzeitig aufgezeigt. Ein antinomisches Verhältnis, in das wir gestellt sind. Fragen, so unbequem dies manchmal sein mag, sind alltäglicher Bestandteil unseres Erkennens und unserer Vernunft. Dem "In-der-Welt-sein" sind Fragen immanent.

Wie sehr Fragen mit dem Menschen verbunden ist, drückt Petzelt aus. Der Mensch erkennt sich nach Petzelt In-der-Welt nur dann selbst, wenn er sich als Fragender sieht. "Das Fragen gehört dem Menschen, es kommt ihm zu. Es ist nicht erwerbbar. Sagt man zu einem Individuum Mensch, dann spricht man vom Fragenden zugleich" (Petzelt, 1957, 17). Petzelt's Monographie "Von der Frage" ist immer noch das umfangreichste Werk, das bis heute über die Frage aus pädagogischer Sicht verfügbar ist. Als Grundhaltung der menschlichen Existenz zieht sich dieses Fragen durch das ganze Leben und muß auch als Grundvoraussetzung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse angesehen werden. Petzelt geht so weit, seine Ausführungen zur Frage als "Untersuchung zum Begriff der Bildung" anzusehen. - Was hat Fragen mit Bildung zu tun?

In den letzten Passagen seiner Untersuchung gibt Petzelt eine zusammenfassende Antwort darauf. "Die Mannigfaltigkeit möglicher Fragen verliert sich nicht ins Grenzenlose, sie erfährt ihre Einheit angesichts der Notwendigkeit, daß bei jeder Einzelfrage die Frage aller Fragen mitgefragt wird. Bildung hat kein Ziel im Sinne eines zeithaft erreichbaren Punktes. Bildung hat einen Sinn, der jeden Zeitpunkt beherrscht" (Petzelt, 1957, 128).

Dieser Sinn stellt sich nicht von alleine ein. Über die sich aufdrängenden Fragen hat jeder die Möglichkeit, jeweils seinen Sinn zum jeweiligen Zeitpunkt und im jeweiligen Zusammenhang zu finden. Das Fragen gilt als geistige Suchhaltung (vgl. Ritz-Fröhlich, 1992, 9), die dieses Finden ermöglicht. Kinder und Jugendliche bringen dies durch ihre vielen Fragen zum Ausdruck. Wir suchen durch Orientierung in der Welt unseren Standpunkt, die Identität un-

seres Seins. Fragen haben mit den Grundanliegen transzendentaler Orientierung zu tun. Fragen drängen nach "der letzten Frage".

Die Warum-Frage verbindet in ihrer Konstitution Vergangenes und Zukünftiges. Im "Warum?" wird im Sinne eines "Woher?" und "Wohin?" gleichzeitig gefragt. Dieser Ansatz, der den letzten Grund als Ursache und Zielstellung des Beweggrunds zugleich sieht, findet sich im teleologischen Denken (vgl. Spaemann/Loew, 1991, 15). In der Warum-Frage konzentriert sich das Fragen in all seinen Zusammenhängen, wie dies von Petzelt auch durchdacht wird. Versuche mit Studierenden in Seminaren haben gezeigt, daß die Warum-Frage in ihrer wiederholten iterativen Anwendung auf die gegebenen Antworten immer in die "drei großen Wirklichkeiten" "Gott, Natur und Menschenwelt" (Petersen, 1963, 27) führt, egal wo das Fragen mit "warum?" beginnt. "Wer fragt, der führt" ist eine gängige Aussage, die auf den äußeren Dialog gerichtet ist. "Wer fragt, der führt sich selbst zum eigenen Zusammenhang" müßte die entsprechende Formulierung für den "Inneren Dialog" lauten. Die Fragen "entstehen aus dem ungeklärten Woher-wir-kommen, Wohin-wir-gehen, Wer-wir-sind, aus der "Fragwürdigkeit" der Dinge, die sich nicht von selbst erklären" (Ritz-Fröhlich, 1992, 9). Kant nennt vier Fragen, die sich stellen: "Was kann ich wissen?", "Was soll ich tun?", "Was darf ich hoffen?" und "Was ist der Mensch" (vgl. Jaspers, 1988, 519 f). Es sind Fragen nach uns selbst, die diese geistige Suchhandlung antreiben. Der folgende längere Abschnitt von H. Rombach beschreibt wichtige Merkmale jenes Suchens, das mit dem Fragen korrespondiert. Rombach bewegt sich nur scheinbar auf der Ebene des Konkreten. Der grundsätzliche Anspruch seiner Ausführungen bleibt unübersehbar. "Alles Fragen sucht nach etwas. Was heißt dies, und in welchem Sinne darf so etwas gesagt werden? Fragen ist immer ein Suchen - Suchen kennen wir aus dem Bereich des alltäglichen Umgangs mit Seiendem. Es ist ein Phänomen, durch das der Mensch in der Vertrautheit mit seinen Dingen beunruhigt wird und die Notwendigkeit erfährt, sich einer Sache zu versichern. Das Suchen steht in einer außerordentlichen Wesensnähe zum Fragen. Was ist Suchen? - Das Suchen weiß um das, was es will und erstrebt; das Gesuchte ist für es zugleich gegenwärtig und abwesend. Daß es in seiner Abwesenheit eine bestimmte Form der Gegenwart hat, erweist sich darin, daß das Suchen seine ständige Leitung aus dem Gesuchten her nimmt. Kein Suchen ist ohne Führung. Auch wenn es nur "heimsucht", versteht es seinen Suchraum vom Gesuchten her und ist somit

von Anfang an geleitet. Niemand sucht etwa sein Fahrrad im Küchenschrank oder den verlorenen Hausschlüssel in seinem Lexikon unter 'H'. Das Suchen ist nie blind, es hat seinen Gegenstand schon im Sich-halten an den Umkreis des Möglichen entdeckt. Das Gesuchte fehlt, d.h. es gewinnt in seinem Abwesendsein eine besonders scharfe Form der Präsenz, im Fehlen bringt es sich uns in Erfahrung. Allem Suchen geht dies voran (und bleibt zugleich in der Weise des Sich-vor-haltens ständig da), daß der Gegenstand sich von sich her in Erfahrung gebracht hat" (Rombach, o.J., 175 f). Suchen wird als Tätigkeit beschrieben, die aus der Frage Orientierung und Kraft erhält. Suche hat das Gesuchte bereits bewußt gemacht und ist "gegenwärtig und abwesend". Die Parallele zum Wissen und Nichtwissen kommt in Rombachs Ausführungen hier klar zum Ausdruck. Wonach sucht nun alles Fragen? Dies wurde in der Eingangspassage schon aufgegriffen.

Den Standpunkt, unsere Stellung in der Welt gilt es zu erkennen. Unser Denken und Handeln erhält damit Orientierung und kann dem individuellen Zusammenhang, in den jeder gestellt ist, gerecht werden. "Bildung wird grundsätzlich zur Aufgabe der gültigen Standortbildung" (Petzelt, 1957, 123). Fragen dienen der Orientierung im Ganzen. Um diese Orientierung zu erhalten, bediene ich mich all meiner Fragen. "Meine Fragen treffen also meine gesamten Stellungnahmen" (Petzelt, 1957, 123). Die Suche nach diesem Standort unterstützt die Frage vor allem dann, wenn die Orientierungslosigkeit durch das Erkennen des Nichtwissens im Staunen offenkundig geworden ist. Die Bewegung hin zur Frage kommt aus dem Staunen, das Staunen wird zur Frage übergeleitet. "Die Verwunderung muß uns aus der Befangenheit in dem Selbstverständlichen ent-setzen und damit die Frage möglich machen, was dieses als solches sei" (Fink, 1985, 20).

Fragen hört nicht auf, denn aus jeder Antwort sind neue Fragen möglich geworden. "Fragen müssen bedeutet, immer neue Einzelfragen stellen können" (Petzelt, 1955, 15). Alle Einzelfragen sind jedoch immer auf den Zusammenhang aller Fragen ausgerichtet. Dies heißt nichts weniger, als daß die Verknüpfungen unseres Fragenkomplexes zu erkennen sind und in Fragen angewandt werden sollen. Erst der Zusammenhang von Fragen ermöglicht Antwortkomplexe, die sinnhaft miteinander verbunden sind. "Die Einheit der Sinngebung ist aus Anlaß jedes einzelnen sinngebenden Aktes immer von neuem gefordert" (Petzelt, 1955, 16). Die Einheit der Sinngebung ist in dem hier skizzierten Verlauf eines Erkenntnisprozesses an der Stelle des Staunens

gerade nicht gegeben. Wissen und Nichtwissen klaffen auseinander, stehen sich zunächst gegenüber, erzeugen eine Spannung in Orientierungslosigkeit. Es entsteht eine Differenz, die sich als Frage-Differenz in Fragen konstituiert. Das Fragen richtet sich vom Wissen auf das Nichtwissen. Es ist sozusagen ein Nichtwissen, das wir erfahren wollen. Es kann nur erkannt werden, wenn schon etwas da ist, aufgrund dessen etwas als ein Nicht erkannt werden kann. Dieses Etwas ist als Vorverständnis anzusehen, auf dessen Basis wir die Welt sehen. Das Nichtwissen hebt sich vom bisherigen Wissen ab, die Erfahrung zeigt eine Differenz auf (vgl. Pöltner, 1972, 29 ff).

Das Selbstverständliche war bisher im Vorverständnis fraglos, jetzt wird es fraglich. Die Frage-Differenz hebt die Zeitlichkeit der Frageerfahrung heraus. Im Fragen müssen wir uns erneut einlassen auf die Erfahrungen, die wir vorher gemacht haben, auf Vor-Erfahrungen. Fragen ist ein Sich-Einlassen auf Frage-Erfahrungen. Fragen hat damit immer einen prozeßhaften Charakter, der aus einer Bewegung heraus, aus dem Vor-Erfahrenen, dem Vorverstehen sich an ein Noch-nicht-Erfahrenes, Noch-nicht-Verstandenes richtet.

Da Fragen, wie bei Petzelt gesehen, auf die Welt und uns selbst gleichzeitig gerichtet sind, muß jeder, der fragt, bereit sein, sich auf sich selbst und auf das, was er über sich nicht weiß, einzulassen. Fragen nach dem Nichtwissen kommen aus dem Wissen. Fragen bilden sich aus dem vorhandenen Vorverständnis, ohne Vorverständnis gibt es keine Frage. Mit der Frage wird das Vorverständnis in einen anderen Bestand gebracht, aktiviert, geordnet und gerichtet.

Um den Zusammenhang von Vorverständnis und Frage näher zu durchleuchten, scheint eine kurze Analyse eines alltäglichen Beispiels angebracht.

In der Information am Bahnhof fragt ein Reisender einen Schalterbeamten:

"Können Sie mir bitte sagen, wo und wann der Bus zum Flughafen in München abfährt?" Alle grundsätzlichen Überlegungen in der philosophisch-pädagogischen Sphäre fallen zunächst angesichts dieser ganz alltäglichen Frage ab. Eine konkrete Situation mit einer konkreten Frage. Welche Vorverständnisbereiche haben sich hier zu einer Frage zusammengefügt? Was weiß der Frager schon, was hat er aus seinem Wissen auf das Nichtwissen gerichtet? Was muß er wissen, um diese Frage stellen zu können?

Folgende Einzelpunkte lassen sich als Vorverständnis aus der Frage herauslösen. Es muß folgendes bekannt sein:

1. daß ein Flughafen in München existiert,

2. daß ein Weg dorthin führt,
3. daß der Weg mit einem öffentlichen Verkehrsmittel zu bewältigen ist,
4. daß eine Flughafenbuslinie eingerichtet ist,
5. daß Busse Abfahrtsorte haben,
6. daß Busse Abfahrtszeiten haben,
7. daß Bahnbeamte auch über Busse orientiert sind,
8. daß in der Nähe des Bahnhofs die Abfahrtsstelle ist,
9. daß die Frage "wo?" Antwort auf einen Ort erwarten läßt,
10. daß die Frage "wann?" Antwort auf einen Zeitpunkt erwarten läßt,
11. daß Personen Antworten auf Fragen geben.

Den gesamten Komplex, mindestens dieser, wahrscheinlich auch noch weiterer Vorverständnisbausteine hat unser Reisender in die vorgenannte Frage eingebaut. Was nicht angesprochen ist, was wir aber annehmen müssen, ist, daß er ein Ziel damit verfolgt, daß er einen Beweggrund hat zu fragen.

Er will zum Flughafen nach München, ist aber an einem anderen Ort. Einige Informationshandlungsbausteine fehlen ihm, daß er sich in Bewegung setzen kann. Die Frage richtet sich an die Lücke seiner Handlungsmöglichkeiten, nach seinem Informationsdefizit, sie sucht nach Orientierung. Um diese Orientierung zu erhalten, werden alle verfügbaren Teile bestehender Orientierung des Vorverständnisses in seine Frage eingebracht. Je mehr Bereiche des Vorverstehens verfügbar sind, desto präziser wird die Frage auf den fehlenden Bereich zielen. "Kein Suchen ist ohne Führung", hat Rombach angemerkt. Vorverständnisbausteine führen an die Stellen, die fraglich geworden sind, der pädagogisch-philosophische Aspekt ist in der Einzelfrage präsent! Das Fragen überschaut den angegangenen Prozeß, den Weg der Orientierung. Es ordnet das Vorverständnis, bildet daraus Vorvermutungen, gleichsam Antworthypothesen. Was hier, von einer Frage ausgehend, aufgegriffen wird, setzt sich eventuell durch weitere Teilfragen fort, wie z.B.: "Wieviel kostet eine Hin- und Rückfahrkarte?" oder "Gibt es für Schwerbehinderte eine Ermäßigung?"

Eine neue Teilfrage zum Gegenstand berücksichtigt in ihrer Struktur und inhaltlichen Ausprägung alles bisher Erfahrene. Jede Frage setzt den begonnenen Weg im Vorverständnis fort, wo er gerade im Vorverständnis des einzelnen endet. Im Fragen nach etwas bekommt das Suchen eine Zielgerichtetheit, Fragestellungen weisen dem Suchen und dem Sucher den Weg. Das

Vorverständnis richtet sich an der Frage aus und gibt schon durch das Fragen selbst Orientierung durch die Ausrichtung. "Fragen ist die halbe Antwort!" Fragen ohne Vorverständnis wäre nicht möglich, ohne begründende Ordnung sinnlos, wie eine Variation unseres gewählten Beispiels zeigt: "Können Sie mir sagen, wo die Busfahrkarten gedruckt werden?", hat zwar mit der Thematik zu tun, zeugt aber in der Zielstellung eher von hohem Maß an Orientierungslosigkeit. Es gibt den Hinweis auf einen eher langen Erkenntnisweg, den dieser Frager noch vor sich hat. Trotzdem, auch hier hat sich der Frager seines Vorverstehens bedient. Auch hier wird Vorverständnis gerichtet.

Was sich durch unser Beispiel für den Unterricht andeutet wird unter Punkt 6.6. als praktische Anwendungsmöglichkeit weiter ausgearbeitet.

Das Ziel des Fragens ist - über die erneute Dynamik aus dem Vorverstehen - die Wiederherstellung der Vertrautheit. Das Neue, das Unbekannte, das Fremde soll vertraut werden. Die Frage, die der Fragende aus seinem Vorverständnis in einem Zusammenhang konstruiert, schafft Bekanntes herbei, um das Unbekannte in weitere Vorbekanntheiten zu bringen. Fragen ist somit eine Methode im "Inneren Dialog" aus dem Vorverständnis mit dem Vorverständnis nach weiterem Vorverständnis zu suchen, um Bekanntheit über unbekannte Elemente am Neuen herzustellen. Fragen hört nie auf. Jede Antwort macht viele weitere Fragen möglich. Stellt die Frage Wege vom Wissen zum Nichtwissen bereit, so verweist sie gleichzeitig auf die Unabgeschlossenheit jeder Erkenntnis.

4.3.5. Die Synthese von Vorverständnis - Lernen als Umlernen aus uns selbst

Im Fragen deutet sich bereits an, daß Vorverständnis umstrukturiert werden muß, um neue Sichtweisen möglich zu machen. Das Unbekannte steht durch das Vorverständnis schon im Horizont einer Vorbekanntheit, es ist relativ bekannt (vgl. Meyer-Drawe, 1982, 34). Diese Konstellation der Vorbekanntheit gerät in Bewegung. Im Lernen und Denken, das auf Fragen folgt, ereignet sich ein Umstrukturierungsprozeß des Vorverständnisses. Oft benötigen wir dazu zusätzliche Anstöße. Im Unterricht erfolgen sie z.B. durch Unterrichtsmittel oder Erklärungen der Lehrkraft, an denen sich Vorverständnis umorientieren kann. Die bisherige Sicht wird überholt, in Neues gewandt. "Lernen ist

aber wesentlich ein Umlernen, es ist ein Weg der Enttäuschung voreiliger und unangemessener Antizipation" (Buck, 1989, 91). Meyer-Drawe bezeichnet das Lernen als "Umlernen". Sie verbindet dies mit der Bezeichnung "zur Negativität des Lernprozesses". Im Sinne eines "Ent-Täuschens" muß das bisherige in seiner Vorläufigkeit erkannt werden. Es muß "Nein" gesagt werden zu bisherigen Sichtweisen und Urteilen. Sie sind nicht mehr angebracht, nicht mehr aufrecht zu erhalten und zu befürworten. "In der Konfrontation des Lernenden mit einem neuen Verständnis negiert er sein bislang leitendes Vorwissen, das ihm jetzt als fundierender Horizont allererst ausdrücklich wird" (Meyer-Drawe, 1982, 37).

Umlernen hat in diesem Sinne immer mit der Person des Lernenden zu tun, der sich mit seinem eigenen geistigen Werdeprozeß konfrontiert sieht. Was "umgelernt" wird, sind die eigenen Sichtweisen, die sich in den Strukturen des Vorverständnisses aus konkreten Aufgaben und Erfolgen immer wieder zeigen. Vorverständnis hat mit der Identität der Person zu tun. Umlernen betrifft deshalb die Person in ihrem Sein. Die Person selbst muß sich auf eine Veränderung des "Ich" einstellen, dies auch zulassen. Mit der Veränderung der Sicht der Welt wird die eigene Identität verändert. "Wer umlernt, wird mit sich selbst konfrontiert, er kommt zur Besinnung. Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich, sondern der Lernende selbst wandelt sich. Kraft dieser prinzipiellen Negativität ist das Geschehen des Lernens die Geschichte des Lernenden selbst" (Buck, 1989, 47). Die Geschichte des Lernenden selbst kann durch das Vorverständnis immer wieder zur Sprache kommen, es greift bestehendes Verstehen auf und bringt es in neuen Zusammenhängen ein.

Wie erfolgt nun diese geistige Umstrukturierung? Worin besteht das Umlernen aus dem Vorverständnis?

Die Synthese als pädagogisch und philosophisch bekannter Begriff muß hier für die Didaktik genutzt werden (vgl. Löwisch, 1989, 273 ff). Theodor Litt hat diesen Begriff in dialektischer Sicht aufgenommen. Er verweist darauf, daß Spannungen und Widersprüche vermittelt werden müssen, um sie in der Synthese aufzuheben (vgl. Löwisch, 1989, 277). Das "Lernen als Synthesis" greift Loch in seiner "Logik des Lernens" auf (Loch, 1991, 37). Er unterstreicht: "Die Erweiterung und Vermehrung unseres Wissens, unserer Kenntnisse und Erkenntnisse ist ein synthetischer Vorgang" (Loch, 1991, 37).

Seiner Folgerung, daß die Synthesis "die Verbindung des neu Gelernten mit dem schon Bekannten" sei, kann nach den eigenen Überlegungen nur dann zugestimmt werden, wenn sich auch das neu Gelernte aus altem Vorverstehen konstituiert.

Vorverständnis stellt sich an Neuem ein, Fragen ordnen sich aus dem Vorverständnis und richten sich auf Vorverständnis. Die Synthese von Vorverständnis ermöglicht aus der antinomischen Spannung des Dialogs den dialektischen Sprung zu neuer Sichtweise. Sie kommt nicht hinzu, wird nicht aufgenommen. Aus uns selbst ermöglicht unser Vorverständnis im Gedankengang des "Inneren Dialogs" eine neue Perspektive der Sache und damit eine Weiterentwicklung von uns selbst. Die Pädagogik hat sich lange des Bildes der Mäeutik bedient. Der aus biologischen Bereichen entlehene Begriff der Synergetik weist auf ein Entstehen des Neuen aus dem Alten im Prozeß (Paslack, 1991, 100 ff). Er beschreibt deutlich, was mit der Hebammenkunst oft philosophisch verbrämt ist. Aus den bestehenden Vorverständnisstrukturen werden neue konstituiert. Das Neue in unserer Umwelt in Form von Objekten, Situationen, Erfahrungen wird für uns Anlaß für eine Neukonstruktion alten Verstehens. Das Neue in unserem Verstehen ist eine Synthese bestehender Verstehensbausteine, die im "Inneren Dialog" gegenübergestellt werden. Diese Erkenntnis mag manchen enttäuschen. Sie dient tatsächlich zur Enttäuschung. Man könnte fragen: "Besteht das Neue nur aus vorhandenen Bausteinen?"

Was bisher in den Konzepten eine Vermittlungs- und Aneignungsdidaktik als "Aufnahme des Neuen" beschrieben wird, ist auf der Basis dieses Gedankengangs nicht mehr aufrecht zu halten. Die Antwort auf die Konstitution des veränderten Verstehens kann nur aus dem Vorverständnis beantwortet werden. Woher sollten auch sonst weitere Bausteine des Verstehens kommen? Das Neue, an dem wir uns geistig bewegen, gibt uns die Möglichkeit, Neues in uns zu generieren. Wir arbeiten selbst permanent durch Vorverständnisumordnungen und Synthesen an unserer geistigen Evolution.

Es ist eine hermeneutische und konstruktivistische Position zugleich, die in der Didaktik bis auf wenige Ausnahmen bisher nicht aufgegriffen wird. Copei versucht in seinem Klassiker den "fruchtbaren Moment" diese Stelle des Erkennens zu umschreiben (Copei, 1969, 67 ff). Es fehlt bis heute eine Weiterentwicklung dieser weitsichtigen Darstellung fundamentaler, bildender Vorgänge.

Schüler werden durch die äußeren Anstöße des Neuen immer wieder mit sich selbst konfrontiert. Vorverständnis stößt auf Vorverständnis und sucht über die Synthese den Weg zu einer neuen Perspektive. Über die Synthese bewegen sie sich in ein verändertes Verstehen hinein von sich "In-der-Welt".

4.3.6. Die Iteration des Prozesses - vom Einzelnen ins Ganze

An dieser Stelle könnte man den Prozeß des Verstehens aus dem Vorverständnis als abgeschlossen betrachten. Die Konstitution des Vorverständnisses spricht jedoch dagegen. Vorverständnis entsteht aus einem Verstehens- und Interpretationshorizont. Hat sich aus ihm durch Synthese neues Verstehen gebildet, führt dies in Gegenüberstellung zum eigenen Interpretationshorizont den "Inneren Dialog" fort.

Ist Neues durch Synthese verstanden, bleiben immer noch weitere Bereiche des Vorverstehens. Wie in den Ausführungen zur hermeneutischen Position (Punkt 2.1.) ausgedrückt, ist der Prozeß anfangslos und endlos. Wiederum soll Copei zu Wort kommen, um den Gedankengang anzuregen. "Mit dem Auftreten des "fruchtbaren Moments" erreicht der Prozeß zwar seinen Höhepunkt, ist aber noch nicht beendet. Ihm folgt das Stadium der Eingliederung, in dem die Fülle des Mannigfaltigen, das der Untersuchung zugrunde lag, sich unter der Einheit der aufblitzenden Lösung ordnet. Genau genommen ist erst mit dem Abschluß dieses Prozesses die volle, gesuchte Lösung da" (Copei, 1969, 31). Was Copei hier andeutet und beschreibend erklärt, muß in Kritik und Ausarbeitung für den hier vorgestellten Gedankengang aus dem Vorverständnis verfeinert werden.

Zum einen geht klar hervor, daß der Prozeß über den Punkt des "Aperçus" hinaus (vgl. Copei, 1969, 30) seine Fortsetzung hat. Der "fruchtbare Moment" hat seine "Frucht" hervorgebracht, eine neue Sicht an einer Stelle, aber nicht an allen Stellen des Vorverständnisses. Der Sichtwechsel durch Synthesebildung aus dem vorausgehenden Vorverstehen wirkt auf dieses nun selbst zurück, stößt weiter an. Das Neue, das als äußerer Anstoß den Prozeß des Erkennens über "Selbstverständlichkeit, Anstoß und Suchen" zur "intellektuellen Einsicht" (vgl. Copei, 1969, 28) geführt hat, trifft in unserem geistigen Verstehen auf eigenständiges neues Verstehen. Die Perturbation, in konstruktivistischer Diktion gesprochen, bleibt in ihrer Dynamik im inneren

Konstrukt des Verstehens erhalten. Das neue Verstehen tritt nun zunächst all dem gegenüber, was im Vorverständnis durch die vorangegangene Arbeit schon nahe ist, da die Fragen- und Vorverständnissarbeit vorliegt. In uns werden vom neuen Verstehenselement andere Verstehensbausteine zum Dialog aufgefordert. Es tritt den weiteren Verstehenselementen gegenüber und hinterfragt sie.

Beim Aufbau von Neuem handelt es sich also nicht um additives Hinzunehmen, um dies nochmals zu betonen. Das neue Teil wirkt auf das Ganze des Verständnisses, weil es aus ihm selbst hervorgegangen ist. Lernen kann damit nicht "Hinzufügen" heißen, sondern wird zum Bild von neuen Ganzheiten und Zusammenhängen.

Jeder neue Verstehensbaustein wird eine Vielzahl von Relationen zu anderen Vorverständnisbereichen neu konstituieren, die in ihrer Bedeutung auf diese neuen Ganzheiten und deren Umgestaltung zu überprüfen sind. In Form der Synthese gelangen wir zu neuen Erkenntnissen, die uns selbst neu bilden.

"Allein die Synthese ist doch dasjenige, was eigentlich die Elemente zu Erkenntnissen sammelt und zu einem gemeinsamen Inhalt vereinigt; sie ist also das erste, worauf wir achtzugeben haben, wenn wir über den ersten Ursprung unserer Erkenntnis urteilen wollen" (Kant, KrV B 102, H 77).

Der in der Iteration der Prozesse beschriebene Vollzug ist ein Prozeß, der in der Selbstverständlichkeit, dem Einstieg in die Bewegung des Bekannten und Unbekannten am Neuen, dem Staunen, der Frage und dem Umlernen zur Synthese beschrieben ist. Die Veränderung besteht darin, daß das Neue nun das neue Verstehenselement ist, nicht mehr die neue Lebenssituation, das neue Objekt usw., das uns gegenübertritt. Im Befragen des Ganzen unserer Vorverständnisse erfolgt ein Prozeß des Abgleichens. Dies in Piaget's Sinn als Akkomodation zu beschreiben, scheint zu technokratisch und strukturell gesehen. Die Veränderung und Umgestaltung des Ganzen in uns hat darüber hinausweisende Aspekte, die in einer pädagogisch orientierten didaktischen Arbeit nur auf die Bildung ausgerichtet sein kann.

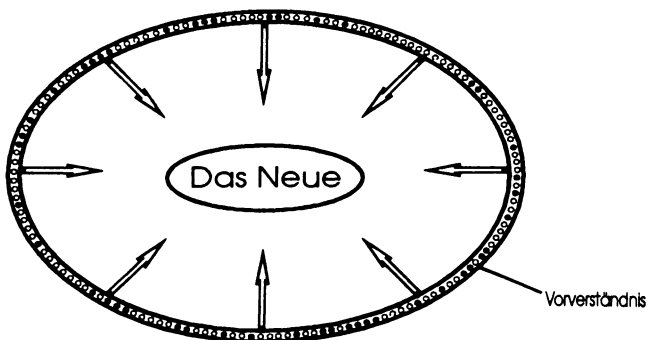
Wie unter Punkt 2.4. angesprochen ist, richtet Bildung sich an das qualifizierte Verhältnis zur Welt. Es geht um ein "Sich-hineinfinden" ins Ganze. In der Iteration unseres "Inneren Dialogs" versuchen wir genau das, wir finden uns immer weiter in uns selbst zurecht und damit in unserem "In-der-Welt-sein". Der sich vollziehende Wechsel von Sichtweisen kann den Blick auf un-

seren Standort freigeben. Dies geht bis hin zu paradigmatischen Neuorientierungen.

Diese Überlegungen haben holistische Bezüge. Sie stecken in der sich selbstorganisierenden Struktur einerseits und der ganzheitlichen Ausprägung andererseits. Sie zeigen ein genetisches Wachsen aus vorhandenen Strukturen in gleichzeitiger Wandlung der vorhandenen Strukturen und ihren Mechanismen.

4.4. Apatam - Der Prozeß des "Inneren Dialogs" am Beispiel

Die vorausgegangenen Ausführungen zum "Inneren Dialog" haben das geistige Voranschreiten aus dem Vorverständnis vorgestellt. Die Bedeutung des Vorverständnisses bezieht sich auf jeden Teilschritt des Verstehensprozesses. Die zentrale Aussage, die im nachfolgenden Vorgehen an einem Beispiel nochmals hervortritt, lautet damit: Das Verstehen alles Neuen wird in uns aus dem Vorverständnis aufgebaut.



Da das Vorgehen von der Art der hier möglichen Darstellung festgelegt ist, soll eine sprachliche Formulierung in Form eines Satzes stellvertretend für das stehen, was uns als Neues jeweils gegenübertritt.

Als Neues wird genannt:

Wir lernen Apatam kennen.

Im Verlauf dieses Beispiels soll der Aufbau dieses Komplexes aus dem Vorverständnis vollzogen werden. Jede Stufe, die im Inneren Dialog in 4.3. vorgestellt wurde, leistet dann ihren Beitrag. Eine Klärung des Zusammenhangs erfolgt deshalb erst Schritt für Schritt.

zu 4.3.1. Das Vorverständnis im Zustand fragloser Selbstverständlichkeit

Die Existenz des Neuen, des Anderen als Grundvoraussetzung des "Inneren Dialogs" wurde hinreichend erläutert. Im Unterricht kann das Neue in vielfältiger Weise präsent werden. Es erscheint z.B. als Problem einer mathematischen Gleichung, in der Tektonik der Landverschiebung, oder als ein Bild Picassos. Ebenso könnte das Neue durch eine Erzählung der Lehrkraft oder durch eine Idee einer Schülerin auftauchen. Die medialen Repräsentationsformen mit einem Angebot variiert Zugangsweisen von Neuem sind vielfältig und werden im weiteren noch angesprochen (siehe Punkt 6.3.). An dieser Stelle der Studie, in der wir uns auf der schriftsprachlichen Ebene der Verständigung bewegen, ist als das Neue der vorgestellte kurze sprachliche Zusammenhang gewählt.

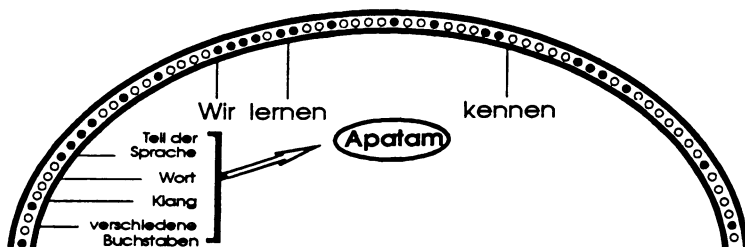
Was bedeutet nun fragloses Selbstverständnis an diesem Beispiel?

Es würde ein achtloses, schnelles Überlesen sein, das in seiner Kurzfristigkeit von Vorverständniszuordnung weiter keine Notiz von diesem Satz nimmt. Trotz des generellen Mißachtens steckt in diesem Vorgehen aber schon eine erste Form von Zuwendung zum vorgestellten Satz, zumindest in Form eines ersten Blickkontakts.

zu 4.3.2. Bekanntes und Unbekanntes am Neuen - Das Zuordnen von Vorverständnisbausteinen

Schon im Moment der Wahrnehmung aktivieren sich Vorverständnismöglichkeiten am Neuen, hier an dem präsentierten Satz. Was erfolgt, kann aber ganz unterschiedlich sein. Ein zweijähriges Kind sieht vielleicht nur das Stück Papier worauf dieser Satz notiert wurde, und eröffnet uns dadurch vielleicht, daß wir das Papier als Erwachsene voll fragloser Selbstverständlichkeit nicht einmal wahrgenommen haben. Ein chinesischer Gast würde wohl feststellen, daß er erkannt hat, daß es sich hier um Geschriebenes handelt. Seine gewohnten Schriftzeichen kann er aber hier nicht anwenden.

Dem in lateinischer Schrift und deutscher Sprache Lesegewohnten, drängt sich als erstes das Lesen dieses Satzes auf. Aus unserem Vorverständnis ordnen wir damit Verstehenselemente zu.



Sie dürften sich an dieser Stelle des Prozesses auf die Produktion sprachlicher Artikulation bei allen vier Satzteilen beziehen.

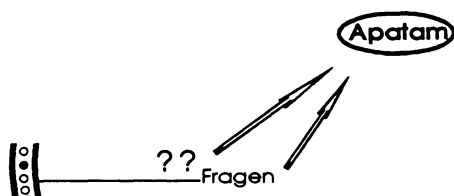
Eine Sinnzuordnung läßt sich bei drei der einzelnen Wörter vollziehen. Am vierten versiegt bald nach der optischen und sprachlichen Identifikation der Zuordnungsstrom aus dem Vorverständnis. Eventuell kann noch die grammatalische Bedeutung hinzugezogen werden, die Apatam als Substantiv und Objekt des Satzes kennzeichnet. Vielleicht fällt auf, daß drei "a" das Wort rhythmisieren. Alles neue Verstehen wird jedenfalls an diesem Wort aus dem Vorverständnis hervorgebracht. Als eines der zentralen Elemente des Neuen wirkt "Apatam", da es nur unzureichend verstanden werden kann, in Rückkoppelung auf die anderen drei Teile des sprachlichen Zusammenhangs zurück. So bleibt neben "Apatam", der ganze Satz "Wir lernen Apatam kennen" auf der Basis eines nicht zufriedenstellenden Verständnisniveaus stehen.

Was zeigt das Beispiel bisher?

Bekanntes wurde durch unser Vorverständnis identifiziert, Unbekanntes ist offenkundig geworden. Was wir wissen, ist klar geworden, was wir nicht wissen, wurde in seinen Konturen verschärft. Daß wir insgesamt durch die Unwissenheit an einer Stelle des Satzes die Sinnzuordnung insgesamt nicht vornehmen können, weist über das Teil aufs Ganze.

zu 4.3.3. Das Staunen als inhaltslose Frage - Das Versiegen der Vorverständniszuordnung

Bereits an dieser Stelle ereignet sich das, was als Schwierigkeit, Phänomen oder Staunen näher beschrieben werden könnte. Die Hemmung der Vorverständnisszuordnung als Zuordnungsleere im Prozeß wirkt am Objekt des Neuen zurück auf die Person selbst. Die impliziten Mitteilungen an uns selbst lauten: "Ich weiß nicht, was Apatam bedeutet!" und "Ich habe deshalb keine Ahnung, wie Ich mit diesem Satz weiter umgehen soll!". Sie entziehen die Sicherheit des Wissens und führen in die Spannung hin zum Nichtwissen. Dieser Vorgang endet mit einem Fragezeichen in Richtung "Apatam", das sich auf den ganzen Satz auswirkt. Das philosophische Wort des Staunens ist an einem einzelnen Wort sicher verfehlt, nicht jedoch der Kern der darin liegenden Aussage.



In der Alltagssprache würde diese Form des Staunens als inhaltsleeres "Hm?" zu beschreiben sein. Aus dieser zeitweiligen Rat- und Tatlosigkeit erwächst die eigentliche Frage oder die Fragen, die sich nun konkret stellen.

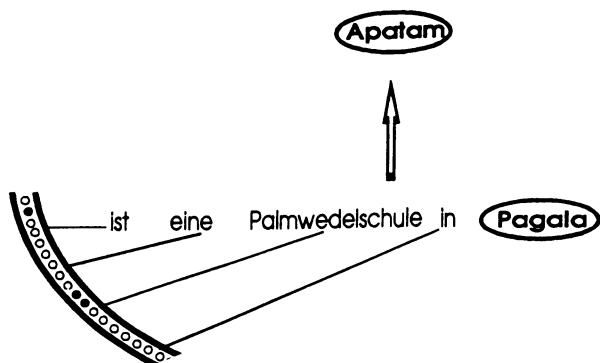
zu 4.3.4. Die Frage - das Vorverständnis richten und bewegen auf das Unbekannte

Fragen richten sich nun auf den Sinn und die inhaltliche Ausprägung von "Apatam", das die Bewegung aus dem Vorverständnis hat versiegen lassen. Die Fragen können ganz unterschiedlich ausfallen. Sie werden aus bereitgestellten Vorverständniselementen gebildet. Doch der Zielpunkt ist klar. Die Fragen sind auf Apatam gerichtet.

So könnten Fragen lauten: Was bedeutet "Apatam"? Wo kann ich über "Apatam" etwas nachsehen? Wer könnte wissen, was "Apatam" bedeutet?

zu 4.3.5. Die Synthese von Vorverständnis - Lernen als Umlernen aus uns selbst

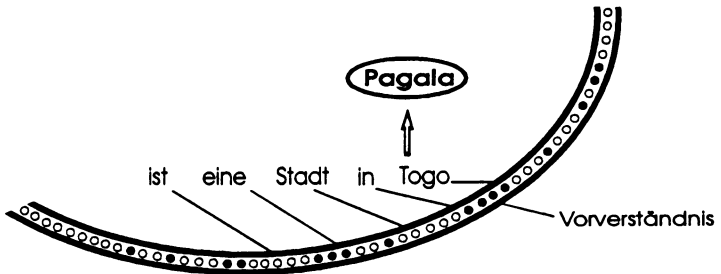
Aus dem Vorverständnis sind an dieser Stelle weitere Vorverständniselemente zugefügt worden, um Fragen zu formulieren. Sie treten in unterschiedliche Zusammenhänge mit Apatam ein. Durch Zuordnung weiterer Vorverständniselemente, wird Apatam einer Klärung nähergeführt. Dazu gehört die Methode des Fragens selbst. In Kenntnis des Aufbaus eines Nachschlagewerks, finden wir die Anfangsbuchstabenkombination von "Apa...", müssen aber dann feststellen, daß auch Brockhaus nicht weiterhilft. Das Nachschlagen im Lexikon bleibt ergebnislos. Auch hier haben wir das Vorverständnis berührt, wenngleich es im konkreten Fall nicht zu einer Lösung geführt hat. Die gerade benützten Vorverständniselemente einer versuchten lexikalischen Orientierung müssen als vorläufig nicht geeignet angesehen werden. Hier wird ein Scheitern an einer Stelle des Prozesses exemplarisch vorgeführt, das sich an jeder anderen Stelle ebenso ereignen kann. Eine andere Frage wird aufgegriffen. Es wird der Autor gefragt, der dies hier aufgeschrieben hat. Was nun passiert, hat mit den Unterrichtsmitteln zu tun. Sie dienen zur Anregung weiterer Vorverständnisbereiche, die selbst nicht oder zunächst nicht aktivierbar sind und auch nicht für eine Klärung des "Apatam" eigenständig verfügbar gemacht werden können.



Unser Satz hat über ein Unterrichtsmittel an der Stelle "Apatam" Untergliederungen erhalten, die aus unserem Vorverständnis Zuordnungen erfahren können. Wir können sie mit sinnhaften Vorverständnisbereichen auslegen. "Palmen", "Wedel" und "Schule" haben durch ihre so geartete Verbindung

und Verknüpfung für neue Verstehensmöglichkeiten gesorgt. Bei "Pagala" bleiben wir ratlos. Die erklärende Hinzufügung von außen, medial oder durch die Lehrkraft, hat selbst wieder Bereiche, die uns unbekannt sind und Schwierigkeiten machen, Vorverständnis zu generieren.

Auch "Pagala" findet eine weitere Aufklärung, die zur Zuordnung von Vorverständnis geeignet ist, ähnlich, wie vorher Apatam. Auch hier wird das Vorverständnis durch eine zusätzliche Information perturbiert.



In der nun aufgebauten Struktur sind alle Teile unseres einführenden Satzes. "Wir lernen Apatam kennen" in soweit geklärt, daß ein allgemeiner Sinn darin gesehen werden kann. Die Sinnzuweisung erfolgt vollständig aus dem Vorverständnis, oft aber angewiesen auf weitere Anregungen.

Mancher wird den Prozeß an dieser Stelle schon abbrechen, andere fragen weiter. "Was ist eine Palmwedelschule?"

Der Autor zieht sein Vorverständnis zu Rate und zitiert aus der Arbeit "Schulsystem und Schulsituation in Togo": "Die Togoer nennen die Buschschulen "apatam" (Palmwedelschulen). Der starke Monsunregen setzt der Schule meist sehr zu, aber der tropische Regenwald gibt wieder reichlich Baumaterial. Meist findet man sie auf gerodeten Waldflächen, neben den Straßen" (Ammerer, 1991, 113). Dazu erfahren wir durch eine Graphik, daß 20,2% der Schulen in Togo nach einer Statistik des Schuljahres 1988/89 mit Palmblättern gedeckt waren (vgl. Ammerer, 1991, 112).

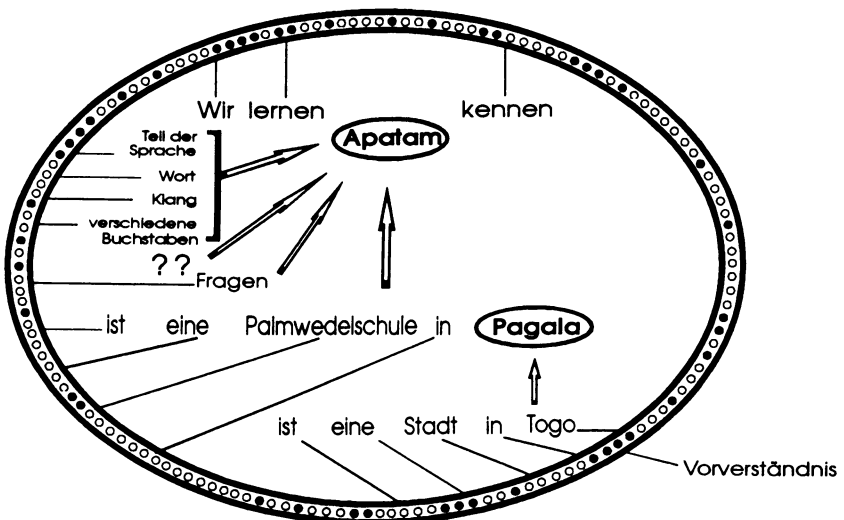
Wir sind uns weiterer Fragen bewußt. Sie könnten lauten: Wie verläuft die Monsunzeit in Togo? Oder: Wie stark beeinträchtigen die klimatischen Bedingungen schulische Aktivitäten?

Wir brechen an dieser Stelle weitere Vorverständnisszuweisungen ab.

Aus dem Neuen mit seinem Unbekannten "Wir lernen Apatam kennen" ist durch Zuordnungen aus dem Vorverständnis relativ Bekanntes geworden. Der Prozeß wurde in den einzelnen Stufen mit und ohne Hilfen in Form weiterer Anregungen von außen aufrechterhalten.

In seiner vollen Ausprägung zeigt uns der Vorgang, daß "Apatam" durch eine Vorverständnissynthese alter Vorverständniselemente zu einer sinnhaften Struktur ausgebaut wurde, der sich mit den schon vorhandenen Lese- und Artikulationsmöglichkeiten verbinden kann.

Die Gesamtstruktur veranschaulicht die nachfolgende Gesamtgrafik.



Der nun folgende Schritt stellt das uns bekannte Neue fragend allen weiteren Vorverständnisbereichen gegenüber.

zu 4.3.6. Die Iteration des Prozesses - vom Einzelnen ins Ganze

Die Iteration des Prozesses macht eine wesentlich stärkere Ausweitung des Verstehens notwendig. In dieser Phase wird noch weiter über den Aspekt des "Apatam" hinausgegangen. Apatam soll in seiner Ausprägung, die wir uns über weitere Materialien erarbeitet haben, nun als Gesamtaussage über die

schulische Situation in Togo stehen. Die differenzierten Sichtweisen, die über kulturelle, geografische, klimatische, gesellschaftliche und politische Aspekte ein Bild von Schule in Afrika geben, können unser europäisches Verständnis von Schule hinterfragen. Die offensichtliche politische Abhängigkeit des togoischen Schulsystems stößt an die Verflechtungen von Politik und Schule die hier zu erkennen sind. Probleme mit Wasser und Ernährung, die im Schulalltag Togos erscheinen, relativieren Schulprobleme, mit denen wir hier zu tun haben. Sichtweisen über Schule verändern sich.

An diesem Beispiel kann kurz ausgedrückt werden, worauf sich das Neue beziehen kann. Diese geistige Weiterarbeit verändert aber nicht nur die vorherige Sicht des Vorverständnisses, gleichzeitig vollziehen sich weitere Syntheseprozesse die über den Aspekt des präsentierten Neuen, hier "Apatam", hinausgehen. Das einzelne findet in der Weise des Ganzen seine Identität. Über unsere Vorverständnisbereiche versuchen wir im dialektischen Sinn Synthesen zu bilden und unseren Verstehenshorizont zu erweitern.

5. Konsequenzen für den Unterricht

Welche Bedeutung hat nun das Vorverständnis für den Unterricht? Viele Aspekte einer möglichen Beantwortung sind durch die Ausführungen über die hermeneutische Sicht, die konstruktivistischen Reflexionen, die Analysen und Kritik der didaktischen Vorverständnisausprägungen und den vorgestellten eigenen Ansatz des "Inneren Dialogs" bereits ausgesprochen. Darüber hinaus soll jetzt der konstitutive Bezug des "Inneren Dialogs" auf den Unterricht klar herausgestellt werden.

Der vorgestellte Ablauf des Verstehensprozesses aus dem Vorverständnis vollzieht sich bei der Konfrontation mit jeglichem Neuen, bei Erfahrungen, in Situationen und natürlich auch beim Unterricht. Dies erfolgt, egal ob dieser Prozeß bewußt von den Lehrern oder den Schülern bemerkt wird. Auch in einem Unterricht mit völlig unverständlichen Erklärungen, unpassenden Beispielen oder mit unzureichender Medienunterstützung werden Schüler versuchen, ihr Vorverständnis, jeweils individuell, darauf auszurichten. Oft wird das vergeblich sein. Das Auftauchen von Desinteresse und Unmotiviertheit sowie Probleme von innerem Rückzug oder äußerer Aggressivität sind einige Signale dieser Mißachtung des Vorverständnisses.

Der Prozeß des "Inneren Dialogs" mit seinen einzelnen Phasen fordert mit seiner Sicht auf individuelle Abläufe ein Umdenken, wenn wir Unterricht planen und durchführen. Nicht um Vermitteln geht es, wie viele Didaktiken noch aussagen, sondern um einen konstruktiven Prozeß, der Unterricht im Prozeß selbst entstehen läßt.

Im Sinne des vorgestellten Ansatzes werden die Ausführungen an dieser Stelle die Auswirkungen auf Unterricht zeigen. Alle Einzelausprägungen der Merkmale weisen auf die entstehenden Aufgaben, die den Lehrkräften bewußt werden sollten.

Der "Innere Dialog" konstituiert Unterricht und ist ihm immanent. Ob und wie dieser Prozeß des "Inneren Dialogs" von den Lehrern aufgegriffen, angeregt, verdeutlicht und unterstützt wird, entscheidet mit darüber, ob und wie Unterricht die Neukonstruktion von Verstehensmöglichkeiten und neuen Sichtweisen eröffnen kann.

Unterricht soll hier nicht durch "Wesensmerkmale" identifiziert werden (vgl. Glöckel, 1990, 314 ff). Nachfolgende Passagen seien auch nicht zu verwechseln mit sogenannten "Unterrichtsprinzipien" (vgl. Seibert/Serve,

1992) oder "Unterrichtsgrundsätzen" (vgl. Glöckel 1990, 273 ff). Sie stehen zwar in einzelnen ihrer Momente in der Nähe der hier beschriebenen konstitutiven Charakteristika, worauf später auch eingegangen wird, enthalten jedoch Handlungsempfehlungen, die sich bereits auf der Ebene von Variationen notwendiger unterrichtlicher Bemühungen befinden. Hier geht es um konstitutive Aussagen zum Unterricht, um das, was Unterricht durch das Vorverständnis und den Prozeß des "Inneren Dialogs" von innen heraus bestimmt.

Aus dem vorangegangenen Gedankengang des Verstehensprozesses (siehe Punkt 4.) können konstitutive Umschreibungen gewonnen werden. Sie sind nicht neu, im Sinne von noch nie genannt in der pädagogischen Literatur. Auf die entsprechenden, schon bestehenden Zusammenhänge wird in den einzelnen Punkten hingewiesen. Neu sind sie jedoch für eine Sicht von Unterricht in der hier vorgestellten Konstellation, in ihrer begründeten Verflechtung und in Ausprägungen der inhaltlichen Intentionen. Auch hier gilt, was für den "Inneren Dialog" beschrieben wurde: Das Neue ist die Synthese des Alten, sie macht die veränderte Perspektive möglich.

Auf der Basis eines sich im Individuum aus dem Vorverständnis heraus entwickelnden "Inneren Dialogs" und dem damit verbundenen geistigen Voranschreiten in synthetischer Weise und mit ganzheitlichem Anspruch können nachfolgende Kennzeichnungen für den Unterricht als konstitutiv und zugleich aufgabenhaft formuliert werden:

individuell,	exemplarisch,
genetisch,	dynamisch,
dialogisch,	systemisch,
dialektisch,	skeptisch.

Alle aufgeführten konstitutiven Merkmale werden in den nachfolgenden Passagen im einzelnen vorgestellt und begründet. Bevor auf die einzelnen Merkmale im Detail eingegangen und ihre Genese aus dem Gedankengang des "Inneren Dialogs" geklärt wird, noch eine Anmerkung zum Komplex insgesamt: Jede Kennzeichnung steht in Zusammenhang mit den anderen und darf deshalb nicht isoliert werden. Erst im Zusammenwirken aller ergibt sich ein Bild der inneren Konstitution des Unterrichts, wie es aus dem Vorverstehenskomplex zu begründen ist.

5.1. Das konstitutive Merkmal "individuell"

Der im "Inneren Dialog" beschriebene Prozeß des Erkennens vollzieht sich individuell. Externe Faktoren regen zwar diesen Vorgang an, aber der Prozeß des "Bildens aus sich selbst" bleibt immer personal gebunden, geistig einmalig, in uns selbst. Die eigenen Bausteine sind für die Konstruktion des Verstehens wichtig, unabdingbar konstitutiv.

Lehrerzentrierte Formen von Unterricht oder eher differenzierte individualisierte Formen von Unterricht stehen zur Verfügung, um unterrichtliche Anregungs- und Verstehensprozesse zu inszenieren. In beiden Formen ist der individuelle Verstehensprozeß zu berücksichtigen. Dies gilt nicht nur für die Einstiegssituationen; viele der untersuchten Didaktikkonzeptionen berücksichtigen diesen Aspekt. Darüber hinaus gilt dies aber für den Prozeß des gesamten Unterrichts. Der individuelle geistige Vollzug des Schülers muß durch den gemeinsamen Prozeß des Unterrichts von Schülern und Lehrern unterstützt bleiben. Zur Frage, ob diese Forderung überhaupt einzulösen ist, bieten die Anregungen von Teil 6 Antworten an.

Individuelles Vorverständnis sollte bewußt gemacht und eingebracht werden können, um die Lernanstrengung aus der eigenen geistigen Bewegung mit den eigenen bereitgestellten Vorverständniselementen aufbauen zu können und ihnen Dynamik zu verleihen. Das hier bisher zum Charakteristikum "individuell" Angemerkte, hat Parallelen zu Begriffen wie "Schülergemäßheit" (vgl. Glöckel, 1990, 277) oder "Individualisierung" (Seibert/Serve, 1992, 64). Dies ganz zurecht. Auch hier werden die Rechte des einzelnen Schülers eingefordert. Die Formulierungen "anthropologische Gemäßheit", "Kindgemäßheit" (Glöckel, 1990, 278) oder "Entwicklungsgemäßheit" (vgl. Seibert/Serve, 1992, 65) unterscheiden dabei noch detailliert.

Die enthaltenen Einzelaspekte dieser Sichtweise der Schüler machen deutlich, daß die Individualität der Schüler zu beachten sei. Gleichzeitig bleiben die Hinweise aber auf einer generellen Ebene.

In Bezug auf die analysierten Vorstellungen zum Vorverständnis und den entsprechenden Positionen (vgl. Punkt 3.2.) ist auf die Gruppe der Didaktiken zu verweisen, die über "Lernvoraussetzungen" hinaus die Schüler nicht berücksichtigen wollen. In all diesen Ansätzen wird übersehen, daß sich die individuelle Situation für jeden Schüler erst im Unterricht selbst konstituiert. Erst in

der Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Sache entsteht Vorverständnis, wie im "Inneren Dialog" aufgezeigt wird (vgl. Punkt 4.).

Der Prozeß der eigenen Verstehenskonstitution muß deshalb eröffnend, individuell bearbeitbar und gestaltbar bleiben. Im Sinne eines aus dem Vorverständnis aufbauenden Unterrichtsprozesses müssen individuelle Gestaltungsmöglichkeiten gegeben sein, die situative Handlungen zulassen und auf individuelle Vorverstehensprozesse und Verstehenszuweisungen eingehen können. Das Unterrichtsprinzip der "Selbsttätigkeit" (vgl. Seitz, 1992, 70) greift in diesen Bereich mit ein. Auch dieser Aspekt von Unterricht kann eine erweiterte Begründung aus dem "Inneren Dialog" beziehen. Mit der Montessori-Pädagogik ist der Satz verbunden (vgl. Elsner, 1992, 78): "Hilf mir, es selbst zu tun". Er bezieht sich einerseits auf diese Selbsttätigkeit. Was das "es" bedeuten soll, bleibt unbestimmt. Bringt man dieses "es" aus der Sicht des "Inneren Dialogs" in einen neuen Interpretationszusammenhang, sind Lehrer aufgefordert, nicht nur Materialien in vorbereiteter Umgebung bereitzustellen, mit denen die Schüler eigenständig und selbsttätig arbeiten und lernen können. Gleichzeitig erfolgt mit einer weiteren Interpretation der Aussage die Aufforderung, den geistigen Prozeß in seiner Dynamik so zu verstehen, daß daraus unterrichtliche Bemühungen für jedes einzelne Kind in der ganzen Klasse abzuleiten sind.

Die Charakterisierung eines Unterrichts aus der Vorverständnissicht und seines Prozesses im "Inneren Dialog" kann sich nicht mit dem Merkmal "individuell" allein begnügen. Vielmehr stellt die Gruppe der Schüler einer Klasse ein Konglomerat individueller Verstehensprozesse in den Raum, das im herkömmlich lehrerzentrierten Unterricht relativ unerkannt bleibt. Wie an anderer Stelle einmal ausgeführt, können im gleichen Moment des Unterrichts höchst unterschiedliche geistige Verstehensprozesse initiiert werden. Unterricht, in dem das Individuum Individuelles erkennt, hat damit die Verschiedenartigkeit von Sichtweisen an einer Sache aufzugreifen. Die Verschiedenartigkeit der Perspektiven der einzelnen Schüler wird aus der Individualität heraus zum Thema gemacht, um überhaupt in einen gemeinsamen Verstehensprozeß eintreten zu können. Verschiedene Sichtweisen erweisen sich als anregend und führen über konvergierende und divergierende Elemente, die unterschiedlichen Sichtweisen der jeweilige Schüler entspringen, zu unterrichtlicher Stufung und Gliederung. Entsprechende Ausführungen dazu finden sich in den praktischen Beispielen (siehe Punkt 6.).

Vorverständnis ist eine Ausprägungsform der Individualität der Person. Sich widersprechende Vorstellungen von Schülern sollten von Lehrern und Mitschülern nicht als falsch, sondern als vorläufig angesehen werden (vgl. Hauke, 1987, 45). Wenn sich aus dieser vorläufigen Sicht der einzelnen Schüler Veränderungen ergeben, die aufzubauen oder umzubauen sind, wird sich in der Auseinandersetzung mit Vorstellungen anderer dann erweisen. Die äußere Form eines auf die individuellen geistigen Notwendigkeiten ausgerichteten Unterrichts mag zunächst unstrukturiert erscheinen. Doch was nützt ein "guter" Unterricht, der nach außen hin geordnet abläuft, der aber die Verstehensmöglichkeiten der Schüler permanent mißachtet? Der "Innere Dialog" des einzelnen Schülers hat eine Struktur, und sie muß in die Struktur eines Unterrichts eingebracht werden können. Die Ausarbeitungen über die veränderte Sicht der Artikulation im Unterricht greifen dies noch auf (Punkt 6.2.).

Eine primäre Forderung der Kennzeichnung "individuell" ist somit, den individuellen Prozeß des "Inneren Dialogs" jedes einzelnen Schülers im Unterricht aufscheinen zu lassen, aufzugreifen und im Sinne eines synthetischen Fortschreitens mit Anregungen und Anstößen in verschiedenster Form zu unterstützen. Darüber hinaus muß im gruppalen Prozeß der individuelle Weg erhalten bleiben.

5.2. Das konstitutive Merkmal "genetisch"

Mit dem konstitutiven Merkmal "genetisch" wird eine Kennzeichnung aufgegriffen, die sich an die Merkmalausprägung "individuell" anschließt und auf weitere Aspekte verweist, die für den Unterricht aus dem Verständnis des "Inneren Dialogs" Bedeutung gewinnen.

Die Zuweisung des Merkmals "genetisch" ist auf die innere Genese des Verstehensprozesses der Schüler gerichtet. Der Begriff "genetisch" stammt vom griechischen "gignomai" und bedeutet "ursprünglich werdend, entstehend" (Gemoll, 1965, 172). Auch er ist in der Didaktik schon aufgegriffen. Martin Wagenschein spricht von "genetisch-sokratisch-exemplarisch". Diese Dreierheit faßt er wiederum unter dem Begriff genetisch zusammen. Er bezieht diese Trias auf das "Problem des genetischen Lehrens" (Wagenschein, 1982, 55

ff). In jüngster Zeit hat Berg Wagenscheins Gedankenentwurf aufgegriffen und fortgeführt (vgl. Punkt 3.2.7.).

Der Begriff der Genese wendet sich bei ihm an zwei unterschiedliche Richtungen. Es können Sachgenese und Wissensgenese unterschieden werden (vgl. Berg, 1990, 19). Berg differenziert den wissensgenetischen Ast "nach dem Werdegang des Wissens erstens der Menschheit, zweitens der Wissenschaft, drittens des Kindes oder viertens im spontanen Moment (Aktualgenese)" (Berg, 1990, 20/21) (vgl. Punkt 3.2.7). Über die Zusammenhänge dieser Teilbereiche läßt Berg nichts verlauten. Was Berg hier unter Punkt drei und vier anspricht, scheint aus der Sicht des Vorverständnisses in einem "Inneren Dialog" für den Unterricht von besonderer Bedeutung. In Umkehrung der von Berg aufgeschlüsselten Wissensgenese führt der Weg vom "spontanen Moment" der Aktualgenese induktiv über zur Wissensgenese der Kinder. Von hier aus erschließen sich die Bereiche, die, vom Kinde aus gesehen, vorauseilend sich schon in geistiger Form befinden, der Werdegang der Wissenschaft und die Wissensgenese der Menschheit. Da wir mit unserem Dasein schon in einen bestehenden Prozeß der Entwicklung eintreten, versuchen wir in die bereits bestehenden Zusammenhänge Einblick zu gewinnen. Im Sinne von Ballauff ist das Denken "schon im Gang, es ist schon immer geschehen und meinem und deinem Mitdenken schon vorausgeeilt" (Ballauff, 1970,16). In der Wissensgenese des einzelnen wird die Sachgenese nachvollzogen, ein Verständnis von Welt an Ausprägungen seiner Genese aufgebaut. Die Wissensgenese entwickelt und verändert die Sicht von Welt des Einzelnen. Jeder Schüler steht in einer anderen, seiner jeweils eigenen Genese, wie sie der "Innere Dialog" aufweist und der individuelle Bezug belegt hat. Auf sie ist er in konstruktivistischem Sinn angewiesen. In der eigenen Genese erschließt jeder sich die Welt, die in ihrem Sein schon vorhanden und gleichzeitig selbst in Bewegung ist. Wissenschaft und Menschheit, die Welt selbst in ihrer Genese, sind Träger dieses vorauseilenden Denkens, dem wir nachzukommen haben. Wenn hier "genetisch" als konstitutiv für Unterricht genannt wird, so ist der generierende Charakter, den Unterricht hat, angesprochen. Verstehen wächst im Erkennen der Sache. Unterricht fördert die "Wissensgenese" beim Kind, beim Jugendlichen und ist ohne sie nicht als Unterricht zu bezeichnen. Die Koordination individueller Wissensgenesen an der Sachgenese ist die Aufgabe des Unterrichts. Sowohl Planung als auch Durchführung sind auf diesen konstitutiven Bereich angewiesen.

In der Genese der Schüler "aus sich selbst" die Sicht für die Sache entstehen zu lassen, die Sache und den Bezug zu sich selbst aufzubauen, ist nicht einfach umzusetzen. Heinrich Roth liefert in einer schon als "klassisch" bezeichnenden Textpassage die entsprechende Umschreibung. "Kind und Gegenstand verhaken sich ineinander, wenn Kinder oder der Jugendliche den Gegenstand, die Aufgabe, das Kulturgut in seiner "Werdensnähe" zu spüren bekommt, in seiner "Ursprungssituation", aus der heraus er "Gegenstand", "Aufgabe", "Kulturgut" geworden ist." "In diesem methodischen Prinzip steckt der Kunstgriff, Kind und Gegenstand so aufeinander zu beziehen, daß sie einander nicht mehr loslassen, sondern ins Gespräch kommen und miteinander zu leben beginnen" (Roth, 1973, 116). Roth beschreibt anschaulich die Problemsituation, in die jegliches Unterrichtsvorhaben gestellt ist. Gleichzeitig gibt Roth jedoch Rätsel auf. Worin das Gespräch besteht, das hier die Genese des Gegenstandes aufbauen soll, bleibt bei Roth unausgeführt. Darin scheint jedoch gerade der zentrale Punkt, der zwischen Kind und Gegenstand Kontakt hält, verborgen. Auch an dieser Stelle versucht die Argumentationsführung des "Inneren Dialogs" eine Klärung zu erreichen.

Schüler generieren ein Verstehen am Gegenstand nicht, wie Roth meint, im Gespräch mit dem Gegenstand. Dieser eher metaphorische Hinweis Roths hilft hier nicht zu weiterer Erklärung. Ein Gespräch beginnt am Gegenstand als "Innerer Dialog" mit mir selbst, mit weiteren Teilen meines Vorverstehens über den Gegenstand. Die Genese des Wissens und Verstehens generiert die Genese der Sache neu, läßt sie immer neu aufleben. Im Erkennen der Sache und dem genetischen Aufbau des Verstehens aus sich selbst durch die aufbaubaren Vorverständniselemente wird das methodische Prinzip des Genetischen für den Schüler sichtbar. Die Verflochtenheit, in der Schüler und Sache schon immer stehen, tritt hervor. Das "In-der-Welt-sein" kann über die Genese im Unterricht erkannt werden (siehe Punkt 2.4.). Es findet sich der Bezug zur Bildung. Das konstitutive Merkmal "genetisch" weist auf Werdeprozesse beim Kind und auf das Werden der Sache hin. Genese hat zu tun mit der Geschichtlichkeit. Auf das Geschehen des Lernens als die Geschichte des Lernenden selbst hat Buck verwiesen (vgl. Punkt 4.3.5.).

Im Unterricht begibt sich jeder selbst über sein Vorverständnis in seine eigene Lerngeschichte, um am Neuen aus Altem verstehen zu können. Unterricht läßt im Sinne des "gignomai" "ursprünglich werden, entstehen."

5.3. Das konstitutive Merkmal "dialogisch"

"Unterricht muß im Medium der Sprache vor sich gehen" (Ballauff, 1970, 48). Im sprachlichen Miteinander von Schülern und Lehrern sollen die Dinge der Welt näherrücken und Klarheit durch begriffliche Zuweisung und Zusammenhänge gegeben werden. Die kommunikative Komponente gehört zu den Merkmalen von Unterricht (vgl. Steindorf, 1985 b, 15). Ohne Kommunikation, gleich in welcher Form, ist Unterricht undenkbar. Sehr unterschiedlich wird die Tatsache aufgegriffen und dargestellt. Man findet "Unterricht als Kommunikation" und "Kommunikation im Unterricht" (vgl. Diederich, 1988, 81 ff), es gibt eine "Kommunikative Didaktik" (vgl. Winkel, 1988) und Aussagen zur "Pädagogischen Kommunikation" (Jourdan, 1989).

Innerhalb der vielen Einzelaspekte, die mit der Kommunikation verbunden sind, hat der Dialog einen speziellen Stellenwert. Seit Platons "Menon" nimmt der Dialog einen festen Platz in der pädagogischen und didaktischen Diskussion ein und ist immer wieder Anlaß zu wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Maier, 1992). Das Gespräch zwischen Sokrates und Menon wird häufig aufgegriffen, um den Dialog in seiner Bedeutung für den Verstehensprozeß und für unterrichtliche Zusammenhänge hervorzuheben (vgl. Copei, 1969, 19 ff; Prange, 1986, 21 ff; Jourdan, 1989, 26 ff).

Wagenschein, auf den bereits beim konstitutiven Merkmal "genetisch" Bezug genommen wurde, benützt sogar den Begriff "sokratisch", wenn er inhaltlich über den speziellen Aspekt des Dialogs zu sprechen kommt (vgl. Wagenschein, 1982, 55). Um die Konturen des neuen Aspekts des "Dialogischen" für den Unterricht aus dem "Inneren Dialog" sichtbar werden zu lassen, soll zunächst kurz auf die sokratische Ursprungssituation eingegangen werden.

Der Dialog ist ein Zwiegespräch, eine Wechselrede zweier verschiedener Personen. Das Gespräch, das Sokrates mit Menon führt, wird als Dialog bezeichnet. Unter der Themenstellung dieser Arbeit ist eine ganz bestimmte Passage dieses Dialogs von Bedeutung. An einer Stelle des Dialogs läßt Sokrates einen Sklaven auftreten, der mit einem geometrischen Problem konfrontiert wird. Bei den Lösungsversuchen der geometrischen Aufgaben weist Sokrates den Sklaven immer wieder auf Widersprüchlichkeiten der Gedanken hin. Über Fragen und Anstöße des Sokrates schreitet der Sklave dann geistig voran, trifft auf Schwierigkeiten, überwindet sie und findet zur Lösung. Sokrates selbst scheint keine Beiträge zur Sache mit einzubringen.

Über die kurze Vorstellung dieser Situation kann zu prinzipiellen Fragen des Dialogs übergegangen werden. Die dialogische Gesprächsstrategie des Sokrates wird mit der Mäeutik, der Hebammenkunst, verbunden. Diese Umschreibung über das "Gebären" neuer Erkenntnisse geht davon aus, daß das, was verstanden werden soll, schon immer irgendwo latent vorhanden ist. Der Lehrer hilft gleich einer Hebamme, das Wissen zu entbinden (vgl. Jourdan, 1989, 28). "Das mäeutische Verfahren besteht darin, daß der Lehrer sich auf ein Können bezieht, das der Schüler schon besitzt" (Prange, 1986, 29). Das Bild der Mäeutik bezieht seine Kraft aus dem Verweis auf das Vorausgehende, "was Sokrates-Platon "Anamnesis" nennt" (Prange, 1986, 30).

Aus den didaktischen Aufarbeitungen wird nicht ganz klar, ob die Mäeutik sich auf eine schon vorhandene Lernstruktur bezieht oder auf vorhandene Teile, die zu einer neuen Struktur führen. Was Sokrates im Gespräch mit dem Sklaven vorführt, möchte ich zur besseren Abgrenzung einen "äußeren Dialog" nennen. In diesem "äußeren Dialog" bezieht Sokrates seine Gesprächsbausteine aus dem Verstehensprozeß, den der Sklave an der geometrischen Problematik vollzieht. Sokrates stößt damit immer wieder den "Inneren Dialog" aus dem Vorverständnis dieses Sklaven an. Durch die Aufnahme der Vorverstehensbausteine des anderen steigt Sokrates in die Denkbahn des anderen mit ein und unterstützt den dialektischen Fortgang. Gleichzeitig vollzieht sich auch im Denken Sokrates' selbst ein "Innerer Dialog", der sich auf das geometrische Problem und die Erkenntnisfähigkeit des Sklaven am geometrischen Problem konzentriert.

Für den Unterricht bleiben für das konstitutive Merkmal "dialogisch" mehrere Aspekte festzuhalten. Zum einen befinden sich Schüler in einem Unterrichtsgespräch, das dialogischen Charakter hat. Jedes "Gespräch geht vor sich als Dialog, wobei die Anzahl der Teilnehmer nicht das Wesentliche ist" (Ballauff, 1970, 53). Unterricht hat die Aufgabe, den individuellen "Inneren Dialog" im gemeinsamen Gespräch offenkundig zu machen und Kommunikationsplattformen zu gewinnen. Verstehen und Verständigung laufen über das jeweilige "Einsteigen" in die Verstehensmöglichkeiten des anderen oder der anderen Schüler. Im Konstruktivismus wird von "konsensuellen Bereichen" gesprochen, die gefunden werden müssen. Die "Inneren Dialoge" der einzelnen Schüler werden über den "Äußeren Dialog", das Unterrichtsgespräch miteinander in Verbindung gebracht. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, diese Verflechtung zu erkennen und Möglichkeiten bereitzustellen, die den Schülern helfen,

den "Inneren Dialog" zu führen und zudem das gemeinsame Verstehen einer Sache im Gespräch oder in der Arbeit sichtbar werden lassen.

Für den Unterricht wird durch das Merkmal "dialogisch" damit ein erweiterter Gesichtspunkt eingebracht. Jeder Unterricht eröffnet "Innere Dialoge" und führt gleichzeitig einen "äußeren Dialog". Der "äußere Dialog", der sich auf den Prozeß des Unterrichts bezieht, kann aber nur sinnvoll aufgegriffen werden, wenn er sich an dem "Inneren Dialog" der Schüler orientiert. Der "äußere Dialog" zielt darauf ab, den Vorverständnissbereich beim Schüler immer weiter anzustoßen und für mögliche Verstehenssynthesen verfügbar zu machen. Ein pädagogisch gestalteter "äußerer Dialog" in Form eines Unterrichts leistet dann auch mehr als nur "Perturbation" im konstruktivistischen Sinne. Der pädagogische Dialog weiß um die Bedeutung des "Inneren Dialogs" und greift Vorverständnis deshalb im Prozeß des Unterrichts kontinuierlich auf. Erst so wird die Sache im Unterricht in der Vielfältigkeit der Perspektiven präsent. Indem mit Hilfe des Gesprächs die "Inneren Dialoge" bearbeitet werden, entstehen im Umlernen veränderte, erweiterte Verstehensmöglichkeiten. Wie die Iteration zeigt, ist es ein nicht endender Prozeß. Der Dialog findet immer wieder seine Fortsetzung. "Das Gespräch ist nie beendet" (Ballauff, 1970, 56).

5.4. Das konstitutive Merkmal "dialektisch"

Verschiedene Thesen, die sich antinomisch in einer geistigen Spannung befinden, können in der dialektischen Bewegung in Synthese übergehen. Der Terminus "dialektisch" beschreibt die Methode dieses geistigen Voranschreitens.

Fast könnte man meinen, daß der Begriff "Dialektik" im Bereich der Pädagogik keine Rolle spielt, bleibt er doch in einem umfassenden Handbuch der Pädagogik jüngeren Datums bis auf eine unbedeutende Stelle unerwähnt (vgl. Roth, 1991). Es gibt jedoch einige Pädagogen, die sich ausführlicher darauf beziehen oder bezogen haben. In der Pädagogik sind Jonas Cohn und Theodor Litt zu nennen; sie haben sich grundlegend zu dieser Frage geäußert. Bei Cohn finden wir eine konzentrierte Beschreibung dessen, was als "dialektisch" zu benennen ist: "Als dialektisch wird ... jedes Erkennen bezeichnet, das das Auftreten, Auflösen und Neuerscheinen des Widerspruchs

als Erkenntnismittel benutzt. Der Widerspruch treibt das dialektische Denken weiter, d.h., er wird von ihm so wenig ertragen wie von irgendeinem anderen Denken. Alles undialektische Denken weist an seinen Grenzen auf dialektische Probleme hin, daher die wesentlich undialektischen Einzelwissenschaften mit ihren Grundfragen in die Philosophie hineinreichen" (Cohn zit. nach Löwisch, 1989, 262). Was unter Punkt 4 im Gedankengang des "Inneren Dialogs" genannt wurde, kann nach dieser Interpretation direkt mit dem Merkmal "dialektisch" bezeichnet werden.

Vorverständnisse treten in ein antinomisches Spannungsverhältnis, das in seinem "Sowohl-als-auch" in die Synthese der neuen Sicht übergeführt wird. Wie von Cohn beschrieben, weist jeder Widerspruch auf seine eigene Auflösung hin. Die Aufhebung der Widersprüche ist genau das, was durch das Denken geleistet wird. Ergänzend führt Löwisch über Litt aus: "Litt beabsichtigt mit seinem dialektischen Denken die Außerkraftsetzung der jeweils einseitigen Positionen und die Aufhebung ihrer Wahrheitsmomente in einen übergreifenden Gesamtzusammenhang" (Löwisch, 1989, 281). Das dialektische Denken ist ständig auf der Suche nach Synthese, einem dritten, das die vorangegangenen - Positionen - der These und Antithese aufnimmt und in eine gemeinsame weiterentwickelte Form des Konsens überführt. Die Aussage des "Inneren Dialogs", daß jegliches Neue aus dem Alten durch Synthese hervorgeht, hat hier seinen dialektischen Bezugspunkt und seine dialektische Interpretation. Aus dem Vorverstehen erwächst neues Verstehen mit anderen Perspektiven.

Der synthetische Prozeß betrifft das Individuum zunächst allein, dann aber ebenso die Gruppe, die Klasse, die gemeinsam Unterricht gestalten. Es tauchen verschiedene Meinungen, Sichtweisen, Standpunkte auf, wie sie sich durch das Vorverständnis jeweils am Unterrichtsgegenstand ausbilden. Die Synthese selbst bleibt nur ein Produkt des einzelnen, des Individuums. Die Beispiele in Teil 6 zeigen die Prozesse, die über konvergierende und divergierende Vorverständnisbausteine selbst wieder in dialektischer Form zu Synthese gestaltet werden können. Nicht das "Entweder-oder", sondern die antinomische Form des "Sowohl-als-auch" gibt der Synthese den Weg frei. Rainer Winkel hat in seinen Ausführungen zu einer "Antinomischen Pädagogik" versucht, dies über Unterricht hinaus für den Rahmen der Schule aufzugreifen (vgl. Winkel, 1988).

Unterricht zielt auf die Widersprüchlichkeit der Thesen zu ein und derselben Sache, um sie in dialektischer Methode auf eine gemeinsame Ebene des Verstehens zu heben. Dahinter verbirgt sich das Streben nach Ganzheitlichkeit, nach einer Bemühung, das Ganze am Teil zu sehen. Wie dies auch in den Ausführungen zum konstitutiven Merkmal "exemplarisch" aufgegriffen wird, weist das Merkmal "dialektisch" über die Synthese hinweg zur Forderung nach einer Interdisziplinarität des Unterrichts hin. Denken darf keine Fächer-grenzen kennen.

Im konstitutiven Merkmal "dialektisch" verbinden sich verschiedene Aspekte, die auch unter den Methoden "individuell" und "dialogisch" schon angesprochen wurden. Unterricht lebt in seiner Konstitution aus der Verschiedenartigkeit der individuellen Sichtweisen, bezieht daraus seine Spannung und muß eröffnen zur Ganzheit. Ohne dialektische Bewegung bilden sich weder ein individuelles Verstehen noch eine gemeinsame Verstehensplattform, wie sie der Unterricht für eine Klasse oder Gruppe benötigt.

5.5. Das konstitutive Merkmal "exemplarisch"

Jede Generierung des Vorverständnisses in der Form des "Inneren Dialogs" geht von einem bestimmten Punkt, vom einzelnen, aus. Es ist zunächst nicht von Belang, welcher Komplexität dieses einzelne eines Sachzusammenhangs ist. Ein konkretes Unterrichtsbeispiel macht dies sichtbar.

In einer Thematik über Vulkanismus gibt es unterschiedlichste Möglichkeiten den Unterricht zu beginnen. Man kann einen Vulkangesteinsbrocken mitbringen, das Bild eines Vulkans zeigen oder von Pompeii erzählen. Dies alles sind einzelne Stellen eines Sachkomplexes. Es ist ein Einstieg von einem bestimmten Punkt aus hinein in einen komplizierteren Sachzusammenhang. An dieser Stelle, die es im Unterricht zu identifizieren gilt, beginnt der Weg in den sachstrukturellen Komplex.

Eine Thematik im Unterricht zeigt sich zunächst als gestellter Lehr- und Lernumfang. Sie ist ein Beispiel für einen Aspekt aus einem Lehrplan und Curriculum. Exemplarisches soll unter anderem die Vielfalt in den Griff bekommen lassen. Doch wofür soll die Thematik stehen, die sich aus einem Ausgangspunkt entwickelt? Die Didaktik hat sich mit diesem Problem wiederholt befaßt. Bevor aus der Argumentation des Vorverständnisses Perspektiven dazu

angeboten werden, soll die Diskussionslage dazu in der Didaktik kurz umrissen werden.

Das "Exemplarische" hat als didaktischer Terminus eine längere Tradition. Verbunden ist er zunächst mit dem Problem der Stofffülle und der inhaltlichen Reduzierung. Das "Exemplarische Prinzip" wird dazu benutzt, der Vielfalt des Wißbaren Herr zu werden. Eine lebhafte Diskussion dieses Anliegens ist in den späten 50iger und frühen 60iger Jahren in Gang gesetzt worden. "Die exemplarische Lehre" von Scheuerl (Scheuerl, 1969) oder die Veröffentlichung "Zum Begriff des exemplarischen Lehrens" (Wagenschein, 1982, 7 f) sind wichtige Aussagen dazu. In verschiedenen "Formen und Prinzipien der exemplarischen Repräsentationen" (Scheuerl, 1969, 39) kann das Exemplarische zum Ausdruck kommen. Scheuerl beschreibt das "Paradigma", "Exemplar und Exempel", "Typus", den "Reinen Fall", "Muster, Modell und Gleichnis", "Pars pro toto" und die Analogie (Scheuerl, 1969, 84 ff). Allen Ausprägungsformen ist gleich, daß sie trotz ihrer Unterschiedlichkeiten das "Gemeinsame und Prinzipielle" (Scheuerl, 1969, 81) zum Ausdruck bringen wollen. "Ein umfangreiches Etwas wird durch ein herausgehobenes Beispiel repräsentiert" (Scheuerl, 1969, 82). Klafki greift aus der älteren Wissenschaftsdiskussion heraus in der kritisch-konstruktiven Didaktik "Exemplarisches Lehren und Lernen" wieder auf und führt die hier nur kurz angerissene Diskussion fort. Seine Stellungnahmen sind eng mit seinem Entwurf der kategorialen, formalen Bildung verbunden (vgl. Punkt 2.3.). Das Gewinnen von "Kategorien" ermöglicht dem einzelnen eine Ordnung von Einsichten, Erlebnissen und Erfahrungen. Dies zu erleichtern, ermöglicht exemplarisches Lehren und Lernen. "Der Grundgedanke des exemplarischen Lehrens und Lernens, ... kann folgendermaßen formuliert werden: Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt (...), wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende aus einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen [Exempeln] aktiv allgemeine, genaue, mehr oder minder weitreichend verallgemeinbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturen, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge" (Klafki, 1991, 143 f).

Was Klafki hier ausdrückt, ist nicht nur kategoriale Bildung, sondern auch die Bildung von Methoden mit neuen Erfahrungen, egal welcher Ausprägung. Den traditionellen Kennzeichnungen des Exemplarischen und auch der Position Klafkis kann zugestimmt werden. Sie beinhalten in hohem Maß einen Aspekt, der das einzelne "für etwas" stehen läßt.

Worin besteht nun der veränderte Aspekt des Exemplarischen aus dem Vorverständnis? Exemplarisches Lernen und der Gedanke der damit verbundenen formalen und kategorialen Bildung stehen in der Gefahr, am Neuen immer schon die bekannte Kategorie anwenden zu wollen (vgl. Klafki, 1991, 155). Damit verbunden sind die unterrichtlichen Formen von Übertragung und Transfer. Doch nicht nur darauf scheint es im Unterricht anzukommen. Wenn "exemplarisch" als konstitutives Merkmal für Unterricht genannt wird, dann in dem erweiterten Sinne, daß sich jedes einzelne in unserer gedanklichen Arbeit immer hinbewegt zum Zusammenhang des Ganzen unserer Verstehensfähigkeit.

Um dies an einem Punkt anschaulich zu machen, soll wieder das Thema "Vulkanismus" als unterrichtliches Beispiel dienen. Bei der Bearbeitung der Thematik "Vulkanismus" kann der aufgebaute Sachkomplex im Sinne einer Klafki'schen Interpretation dazu dienen, "die Bedrohung der Menschen durch Naturkatastrophen" als Kategorie aufzubauen. Das Problem, das sich dabei ergibt, ist, daß die Thematik aus nur einer Perspektive angegangen wird, um den Zweck ihres Aufgreifens zu erfüllen. Was Vulkanismus darüber hinaus ausmacht, bleibt abgeschnitten, abgetrennt. Wird z.B. erwähnt, daß ganze Inselgruppen ihren Ursprung dem Vulkanismus verdanken? Oder daß die ersten Mondfahrer in erstarrten Lavaströmen trainiert haben? Wird die Erdwärme als Energiespender angesprochen? Auch der besondere Geschmack, den Vulkanerde Gemüse und Wein verleiht, bleibt unerwähnt.

Exemplarisches Vorgehen auf Kategoriales zu beschränken, heißt die Vielfalt des Einzelnen, die das Geflecht des Zusammenhangs zum Ganzen in sich birgt, verloren gehen zu lassen. Am Neuen beginnt jeweils neu die Zuordnung des Verständniskomplexes zu einer neuen Ganzheit. Das Beispiel verändert dabei selbst die Komplexität möglicher Zusammenhänge, löst sich letztendlich in der Ganzheit auf. Die Thematik "Vulkanismus" wird bei ihrer Ausgestaltung in alle möglichen Facetten Bezüge herstellen. Es geht eben nicht nur um Vulkanismus, sondern um Vulkanismus in einer von uns zu erkennenden Welt.

"Exemplarisch" heißt damit für den Unterricht aus dem Verständnis des "Inneren Dialogs", daß jeder Unterricht immer wieder Ausgangspunkt des Gesamtzusammenhangs ist. Wie weit dies dann ausgearbeitet wird, ist jeweils im Unterricht zu entscheiden. Wie das konstitutive Merkmal "systemisch" hinterfragt "exemplarisch" in diesem Sinn jede vorgegebene Fächerstruktur. Nur in Form interdisziplinärer Sichtweisen und Denkvorgänge läßt sich das einzelne im Licht der Weite der Ganzheit erkennen. Die Antinomie von Individualität und Universalität kann in einem so verstandenen Begriff von "exemplarisch" im Unterricht immer neu erkennbar werden. In der Synthese der Ganzheit findet sich das jeweils einzelne in einem geordneten Zusammenhang.

5.6. Das konstitutive Merkmal "systemisch"

Als Ergänzung zum Merkmal "exemplarisch" ist das Merkmal "systemisch" aufzufassen. Mit den konstruktivistischen Vorstellungen, wie sie unter Punkt 2.2. aufgegriffen werden, sind auch systemische Gedanken in die wissenschaftliche Diskussion gekommen. Einschlägige Arbeiten greifen den Komplex auf und liefern entsprechende Beschreibungen (vgl. Huschke-Rhein, 1989, 152 ff; Kösel, 1993, 38 ff; vgl. Böse/Schiepek, 1989). Systemische Aussagen beziehen sich meist auf die Ausprägung von Sachrelationen. Ausgehend von der Bewegung des "Vorverständnisses" im "Inneren Dialog" ist diese konstitutive Kennzeichnung auf zweierlei gerichtet, zunächst auf die Ausprägung eines sich aufbauenden Vorverständnisses, dann auch auf die Sache. Vom Neuen aus entwickelt sich immer wieder das Ganze dessen, was an Verstehen aufgebaut werden kann. Das Verstehen entsteht aus sich selbst, nutzt seine schon längst vorhandenen Strukturen, aktiviert sie, baut sie aus oder um, wie im "Inneren Dialog" gezeigt. Es entsteht die Sicht der jeweils ganz individuellen Welt. Im Unterricht baut jeder Schüler jeweils seinen Zusammenhang auf. Bezüge der Teilbereiche zueinander bilden geistige Systeme aus. "Systemisch" bezieht sich auf die Art des inneren Zusammenhangs unserer Gedankenwelt. Wir sind in der Lage, zu einer Sache die Perspektive zu wechseln, sie in weitere Zusammenhänge zu bringen. Das schon öfter benützte Beispiel des "Vulkanismus" dient auch jetzt wieder zur Veranschaulichung. Wir können Vulkanismus unter der Perspektive der ausgepräg-

ten Kegelform oder der klimatischen Auswirkungen eines starken Vulkanausbruchs betrachten. Wir gehen damit eigentlich nur an eine andere Stelle unseres eigenen gedanklichen Zusammenhangs, den wir an der Thematik "Vulkanismus" aktiviert haben. Jedes Vorstellungsteil hat Bezug zum anderen Verstehensbereich. Die Intensität, mit der die Bezüge aktiviert werden, macht die Sicht möglich, die im jeweiligen Erfahrungs- und Handlungszusammenhang eingenommen wird. Vorverständnis kann somit im Unterricht, wenn dies zugelassen wird, in Form systemischer Zusammenhänge aufscheinen.

Ein weiterer Aspekt des konstitutiven Merkmals "systemisch" ist aufzugreifen. In den Ausführungen zur Genese und dem Merkmal "genetisch" wird auch auf die Sachgenese eingegangen. Die Welt selbst wird in der Wissenschaft als systemischer Zusammenhang angesehen. Man spricht von offenen, dynamischen Systemen (vgl. Jantsch, 1988), die selbstorganisierend Welt konstituieren. Andere verwenden den Begriff der Vernetzung, (vgl. Vester, 1991) um auf die komplexen Zusammenhänge zu verweisen. Wenn Schüler im Unterricht aus dem "Inneren Dialog" an den neuen Unterrichtsgegenständen Verstehen generieren, bewegen sich Vorstellungen entlang dieser systemischen Strukturen. Das Vorverständnis bietet demnach immer schon systemische Zusammenhänge zu einer Sache an. Aus dem Vorverständnis selbst können nun weitere Relationen hergestellt werden, welche durch neue Aspekte die Sicht verändern. Wiederum nicht nur an einer Stelle, sondern für den gesamten systemischen Zusammenhang des Verstehens.

Verstehensplattformen für den Unterricht oder "konsensuelle Bereiche", wie die Konstruktivisten sagen würden, haben ihre Möglichkeit in den konvergierenden Zusammenhangsbereichen individuellen Verstehens. Sie sind Ausgangspunkt für alle divergierenden Bereiche, da von dort aus ein gemeinsames Erschließen des jeweils Neuen für den anderen über Vorverständnissynthesen möglich ist.

Unterricht in seiner Konstitution aus dem "Inneren Dialog" als "systemisch" zu bezeichnen, richtet sich damit auf die Zusammenhänge des Vorverständnisses und die Möglichkeiten zu neuen Relationen und Beziehungsgeflechten dieser Struktur. Gleichzeitig weisen diese Zusammenhänge auf unterschiedliche Sichtweisen verschiedener Schüler hin, die in ihrer Koordination und Kombination weitere Verstehenskomplexe erschließen. Sichtwechsel, Perspektivenwechsel und Standortsuche sind methodische Möglichkeiten, Zusammenhänge in ihrer Relation in unterschiedlicher Weise sichtbar zu ma-

chen. Die Individualität des einzelnen in seiner Sicht, aus seinem Vorverständnis heraus, wird relativiert, in Frage gestellt, durch weitere, neue, zusätzlich aufgenommene Aspekte, die auf die systemische Verflochtenheit verweisen. Der jeweils weitere, neue Zusammenhang löst aus festgefahrenen Ansichten und manifesten Vorurteilen. Der "Innere Dialog" vollzieht seine Bewegung durch Verstehenszusammenhänge mit Hilfe der Umstrukturierung und der Neubildung dieser Verstehenszusammenhänge selbst.

5.7. Konstitutives Merkmal "dynamisch"

Das vorletzte der hier aufgeführten konstitutiven Merkmale bezeichnet den Unterricht aus der Sicht des "Inneren Dialogs" als "dynamisch". Dynamik beinhaltet in seinem Wortsinn Schwung, Bewegung, bewegte Kraft.

Beim Unterricht bezieht sich dies auf die geistige Bewegung, die der "Innere Dialog" ständig ausführt. Die Schüler bringen schon durch ihren bestehenden Bezug zur Sache ihre individuelle Dynamik in den Unterricht ein. Über das bewußte Aufgreifen des Vorverständnisses wird die bestehende Bewegung sichtbar. Wird Lernen als Umlernen bezeichnet (vgl. Meyer-Drawe, 1982, 19), nimmt dies auf die Bewegung des Geistigen Bezug. In allen der vorangegangenen konstitutiven Merkmale steckt das dynamische Element, das hier nochmals verdeutlicht werden soll. Im Unterricht sind die bestehenden und die sich aufbauenden Bewegungen aufzugreifen und für Lernen nutzbar zu machen. Starre Vorgaben und Abgrenzungen in der Sache behindern Bewegung, den Unterrichtsgegenständen wird die Lebendigkeit entzogen. Roth bemerkt dazu: "Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, ..." (Roth, 1973, 116). Die Revitalisierung der Sache bewerkstelligt der Schüler über die Prozesse des "Inneren Dialogs" aus seinem Vorverständnis. In dieser Dynamik wird der Schüler "ein wahrhaft Verstehenwollender, Nachdenkender und Nachschaffender" (Roth, 1973, 117).

Die Dynamik des "Inneren Dialogs" wirkt im Individuum, wenn er sich geistig betätigt, und beeinflußt die Interaktion, wenn verschiedene Schüler kommunizieren und kooperieren. Die Verschiedenheit der einzelnen Schüler in ihrem Vorverständnis führt zu gegenseitiger Perturbation, wenn der Begriff des Konstruktivismus gebraucht wird. Die Spannung aus den Unterschieden erzeugt

die Kraft für die gemeinsame geistige Bewegung, die Antinomie in dialektischer Methode in einen Konsens überführt.

Über das konstitutive Merkmal "dynamisch" wird ausgedrückt, daß sich Unterricht an der bestehenden geistigen Bewegung der Schüler ausrichtet. Aus der dynamischen Kraft des eigenen Verstehens finden die Schüler ihnen adäquate Wege, die sie in Tempi und Modi beim Lernen im Unterricht entsprechend vorankommen lassen.

5.8. Das konstitutive Merkmal "skeptisch"

Alle bisherigen konstitutiven Merkmale tragen aufklärend zum Verstehen des inneren Kerns des Unterrichts bei. Das letzte hierauf gerichtete konstitutive Merkmal verunsichert, läßt erneut Ungewißheit aufkommen. "Skeptisch" ist eher mit Fragen, mit Hinterfragen, mit Zweifeln verbunden. Der "Skeptizismus" hat eine lange Tradition. Der Zweifel soll als Denkprinzip Wirklichkeit und Wahrheit erkennen lassen. Gleichzeitig hat "skeptisch" mit "vorläufig", "nicht sicher", mit "unabgeschlossen" zu tun. Die Vorläufigkeit der Erkenntnis ist auch im Sinn des "Inneren Dialogs" allgegenwärtig.

An die Stelle der Existenz des Neuen mit seinen unbekannten Phänomenen, in der Form des Staunens und der Frage, tritt die Unabsehbarkeit des Prozesses für den, der sich auf die Veränderung seines Verstehens einläßt. Theodor Ballauff nennt seine grundlegenden Ausführungen über Unterricht "Skeptische Didaktik" (vgl. Ballauff, 1970). Die Vorläufigkeit des Denkens im Unterricht und über Unterricht ist damit angesprochen. Alle am Unterricht Beteiligten müssen sich über die Vorläufigkeit jeglichen Wissens im klaren sein. Verstehen ist immer auch ein Vorverstehen (vgl. Hauke, 1987, 43 ff). Aus der Aufarbeitung der Bedeutung der Frage (vgl. 4.3.4.) ist unser Bedrängtsein von Fragen klar hervorgegangen. Hinter jeder Antwort die im Unterricht im Verlauf seines Prozesses gegeben oder in gemeinsamer Arbeit gefunden wird, steht die nächste Frage, die auf weiteres Neues gerichtet ist und alles bisherige wieder in Frage stellt.

Aus systemischer Sicht bestehen, wie schon betont, immer noch weitere Zusammenhänge, die uns über jeden konkreten Teil dieser Welt neue Sichtweisen ermöglichen, alte relativieren. Eine kurze chinesische Geschichte gibt anschaulich und eindrucksvoll das passende Beispiel.

"Kann sein (eine Geschichte vom Pferd)"

Die Geschichte von einem Bauern, dessen Pferd davonlief.

Am Abend versammelten sich die Nachbarn und bemitleideten ihn, weil er solches Pech hatte. Der Bauer sagte: "Kann sein." Am nächsten Tag kam das Pferd zurück und brachte noch sechs Wildpferde mit, und die Nachbarn kamen und riefen, welches Glück er hatte. Er sagte: "Kann sein." Und am folgenden Tag versuchte sein Sohn, eines der wilden Pferde zu satteln und zu reiten, er wurde abgeworfen und brach sich ein Bein. Wieder kamen die Nachbarn und bekundeten ihr Mitleid wegen seines Unglücks. Er sagte: "Kann sein." Am anderen Tag kamen Offiziere ins Dorf und zogen junge Männer als Rekruten für die Armee ein, aber der Sohn des Bauern wurde wegen seines gebrochenen Beins zurückgestellt. Als die Nachbarn hereinkamen und ihm sagen wollten, wie glücklich sich alles gewendet hatte, sagte er: "Kann sein" (Simon, 1991, 268).

Das "Kann sein" ist unser Begleiter. Am Ende eines jeden Lernprozesses stehen trotz vieler neuer Antworten neue Fragen. Die Frage steht deshalb als wichtigstes Instrument des Denkens auch für den Unterricht an zentraler Stelle. Wer im Unterricht das Fragen nicht aufkommen läßt, hat ein wichtiges Merkmal nicht erkannt. Unterricht fragt, er hinterfragt, er hinterfragt bisheriges Verstehen und den bisherigen Standpunkt.

Die Lehrerfrage besitzt, wie schon erwähnt, als methodisches Instrument eine fragwürdige Tradition. Während Diesterweg die Frage als "die Krone der Lehrer geschicklichkeit, den Höhepunkt des Lehrerlebens" bezeichnet, nennt Hugo Gaudig die vom Lehrer gestellte Fragen "das fragwürdigste Mittel der Geistesbildung" (Vgl. Drescher, 1977, 129).

Im Prozeß, der aus dem eigenen Vorverständnis hervorgeht, wachsen Fragen, die in ihrer individuellen Ausprägung immer nur vom einzelnen Schüler selbst zu diesem gemeinsamen unterrichtlichen Gegenstand gestellt werden können. Fragen geben das bisherige Verstehen frei für neue Einsichten. Wie dies praktisch im täglichen Unterricht umsetzbar ist, kann unter (Punkt 6.6.) gesehen werden. Wer im Unterricht das Fragen nicht verlernt, sondern Unterricht als Ort des Weiterfragens erkennt, läuft nicht Gefahr, Unterricht mit einer Informationsmaschinerie von Fertigprodukten zu verwechseln. Definites Wissen,

wie in Schulbüchern immer noch vorhanden (vgl. Rumpf, 1971), stellt sich den Erkenntnismöglichkeiten der Schüler in den Weg.

Der "Innere Dialog" weist auf die Unabgeschlossenheit der individuellen und gemeinsamen Prozesse, die die Schüler mit dem Lehrer gehen können. Alles was im Unterricht hervorgebracht wird, hat sich skeptischen Fragen zu stellen und seine eigene Unabgeschlossenheit zu erkennen.

6. Formen praktischer Realisationen

Wissenschaftliche Untersuchungen haben die Aufgabe, über ein Phänomen systematisch und detailliert aufzuklären und veränderte Perspektiven eines Sachverhalts sichtbar zu machen; alle vorangegangenen Punkte dieser Arbeit haben zur "Bedeutung des Vorverständnisses für den Unterricht" in unterschiedlicher Weise dazu beigetragen. Bei Untersuchungen zur Didaktik kommt ein weiteres Moment hinzu. Didaktik befindet sich im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Als "Wissenschaft von Lehren und Lernen" (vgl. Dolch, 1965, 45) verbindet die Didaktik praktisches Handeln im Unterricht mit der Reflexion über Unterricht. Hilfreich für die Unterrichtenden wird eine didaktische Theorie dann, wenn sie über neue Denkmöglichkeiten hinaus in ihren Beispielen an die Alltagssituation in der Klasse anknüpft und handhabbare Handlungsalternativen anbietet. Vor dem theoretischen Hintergrund des "Inneren Dialogs" und seiner konstitutiven Auswirkung auf Unterricht werden aus diesem Grund jetzt Möglichkeiten für konkrete Maßnahmen vorgestellt. Sie nehmen jeweils auf einzelne der vorangegangenen Ausführungen Bezug.

6.1. Aufbau und Zusammenhang der Realisationsmöglichkeiten

Wie die Untersuchung belegt, ist Unterricht ohne Vorverständnis der Schüler undenkbar, wird ohne Vorverständnis nicht existent. Jeder Unterricht trägt die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Merkmale konstituierend in sich. Praktische Umsetzungen dabei sogleich zu realisieren, fällt manchem sicher nicht leicht. Doch in jedem Unterricht stecken diese Merkmale, ob sie zunächst von der Lehrkraft erkannt sind oder nicht. Wir sind auf sie als konstitutive Merkmale angewiesen, sie sind für uns als Lehr-Aufgabe zu entdecken. Ob diese Bewegung, die den Unterricht voranbringt und konstituiert, von der Lehrkraft bewußt oder intuitiv aufgegriffen wird, oder ob dieser Bewegung unbewußt entgegengearbeitet oder sie vernachlässigt wird, macht den entscheidenden Unterschied für die Unterstützung der Schüler in ihrem individuellen "Inneren Dialog" aus. Das Erkennen dieser inneren Mechanismen und Bestimmungselemente des täglichen Unterrichts, machen ein Lehren und Lernen möglich, das den Verstehensprozeß jedes Kindes voranbringt. Die Aus-

wirkungen auf verschiedene Aspekte, die mit Unterricht verbunden sind, zeigen sich, wenn die Aussagen zum "Inneren Dialogs" (Punkt 4.) und zu den konstitutiven Merkmalen (Punkt 5.) dem unterrichtlichen Spektrum gegenübergestellt werden (vgl. Glöckel, 1990).

Zuallererst betroffen sind zentrale Felder des Unterrichts. Die Sichtweisen über die Artikulation des Unterrichts, die Anwendung von Sozialformen, den Stellenwert und Gebrauch von Unterrichtsmitteln, die Fächerstruktur und die damit verbundene Lehrplanausprägung, die inhaltlichen Aspekte der Sachanalyse, allgemeine Arbeitsformen an inner- und außerschulischen Lernorten u.v.m. haben sich einer Überprüfung zu unterziehen.

Nicht alle Konsequenzbereiche können hier aufgegriffen werden, da es kaum Aspekte von Unterricht gibt, die nicht vom Verstehensprozeß der Schüler abhängig sind. Exemplarisch sind drei große Bereiche herausgegriffen und ausgearbeitet, die aus dem Denken des "Inneren Dialogs" für unterrichtliches Planen und Handeln zentral erscheinen.

Der eine Bereich greift den Prozeß des "Inneren Dialogs" auf und bringt ihn für das unterrichtliche Voranschreiten und die unterrichtliche Stufung, die als Artikulation bekannt ist, zur Anwendung (6.2.).

Der zweite Bereich zielt auf das Neue, an dem sich der "Innere Dialog" jeweils entwickeln kann; es sind die Medien oder im engeren Sinn die Unterrichtsmittel, die die Sache, den Gegenstand, das Objekt im Unterricht in Erscheinung treten lassen (6.3.).

Im dritten Bereich wird die unmittelbare Arbeit mit den Schülern an deren Vorverständnis gezeigt. Das Umgehen mit dem Vorverständnis selbst, die Arbeit mit Fragen und die Möglichkeiten, über die Verfremdung neue Perspektiven im Unterricht zu erhalten, sind die inhaltlichen Bausteine (6.4. - 6.7.).

Die Artikulation als Stufung des Unterrichts, die Unterrichtsmittel als Repräsentation der Sache im Unterricht und die Arbeit am Vorverstehen als prozeßleitende Einzelmaßnahmen im Unterricht stellen Hauptaspekte unterrichtlichen Planens und Handelns dar. Die nachfolgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch eines Unterrichtsplanungskonzeptes, doch dürften die drei vorgestellten Bereiche bereits einen beträchtlichen Beitrag auf dem Weg dorthin leisten.

Mit den Formen praktischer Realisation befindet man sich nicht mehr auf der Ebene der Konstitution des Unterrichts, sondern bereits auf einer Ebene von Variationen des Unterrichts, die von dem Bemühen getragen sind, die vorhan-

dene geistige Bewegung, die im "Inneren Dialog" verdeutlicht wurde, aufzugreifen und weiterzuführen.

Die vorbereitende Planung des Unterrichts und der aktuelle Vollzug müssen den individuellen geistigen Prozeß des Schülers erhalten und berücksichtigen. Worin die praktische Anwendung an der gewählten Thematik und in der konkreten Unterrichtssituation zu sehen ist, wird vom Praktiker immer wieder selbst kreativ entwickelt werden müssen und aktuell zu entscheiden sein. Nicht jedes der hier aufgeführten Beispiele wird für jeglichen Unterricht Gültigkeit haben oder wäre rezepthaft und unreflektiert zu übernehmen. Trotz dieser Einschränkung kann man die nachfolgenden Ausführungen als Vorschläge sehen, die breit einsetzbar und variationsreich anwendbar sind.

Jeder der nachfolgenden Bereiche zur Artikulation, den Unterrichtsmitteln und der Arbeit mit dem Vorverständnis stellt sich in vier Schritten vor. Ein erster Schritt greift die bisherige didaktische Sicht auf, ein zweiter verdeutlicht rückblickend auf die Argumentation dieser Arbeit die veränderten Handlungsvorschläge, der dritte veranschaulicht, soweit möglich und notwendig, über eine grafische Darstellung diese Aussage und im vierten Schritt wird ein konkretes Beispiel des Unterrichts vorgestellt. Die Systematik dieses Vorgehens wird dann durchbrochen, wenn die inhaltliche Ausprägung dies anräth oder ein Wechsel von deduktivem zu induktivem Vorgehen angebracht erscheint.

6.2. Das Vorverständnis und die Stufung des "Inneren Dialogs" in seiner Auswirkung auf die Artikulation des Unterrichts

Die "Lehre von der Artikulation" wird u.a. als "Kernstück der Didaktik" bezeichnet werden (Prange, 1986, 94). Die formalen Stufen des Unterrichts geben dem Komplex des Verstehens in der Planung eine Sukzession in der Zeit und gelten als Leitfaden für das Voranschreiten in der praktischen Umsetzung. In der Didaktik und der Unterrichtsplanungsliteratur sind seit Herbart verschiedenste Artikulationsmodelle bekannt. Sie gehen von der Grundstruktur Herbarts aus, führen über die erstarrten Formen der Herbartianer zu deren Kritik aus dem Kreis der Reformpädagogen, zeigen lernpsychologische Ausprägungen in Phasenmodellen und finden sich in häufig pragmatisch orientierten Vorschlägen in heutiger Zeit (vgl. Prange, 1986, 108; Kron, 1993, 282; Glöckel, 1990, 171 ff). Oft wird Artikulation nur auf sogenannte

geschlossene Formen von Unterricht angewandt. Sie stellt aber ebenso für offene Formen des Unterrichts, wie Projektunterricht, Freiarbeit oder Wochenplanunterricht eine innere Ordnung des Fortgangs dar (vgl. Kratochwil, 1992, 100 ff). Der Sinn von Artikulation liegt darin, dem Unterricht und Lernen eine organisierte Struktur zu geben, an dem sich die geplanten Prozesse ausrichten und vollziehen können. Die Anzahl der in verschiedenen Modellen gewählten Stufen ist so unterschiedlich wie die Argumentation für ihre Existenz (vgl. Kratochwil 1992, 91 ff). Fachspezifische Ausprägungsformen in den verschiedenen Fachdidaktiken erweitern noch die Breite des Spektrums, das in der allgemeinen Didaktik vorgestellt wird (vgl. u.a. Glöckel, 1990, 177; Beisbart/Marenbach, 1990, 223 ff; Rohlfes, 1986, 223 ff; Haubrich, 1988, 376 ff).

Um den weiterführenden Aspekt aus der Sicht eines "Inneren Dialogs" deutlich machen zu können, wird nun zunächst eine didaktische Position referiert, die in einer jüngeren Veröffentlichung Aussagen zur Artikulation vorgestellt hat.

In der Reihe "Beiträge zu einer neuen Lernstruktur" stellen Aselmeier/Vogel "Handlungshilfen zur Unterrichtsplanung" vor (Aselmeier/Vogel, 1992). Sie sollen verstanden werden, wie der Untertitel verdeutlicht, als "Grundlagen und Beispiele aus sach- und schülerorientierter Sicht". Eine thematische Nähe zur eigenen Untersuchung ist dadurch zu unterstellen.

Die Autoren führen ihre didaktische Position in vier Punkten aus. Der erste bezieht sich auf die "Zieldimension von Unterricht" (Aselmeier/Vogel, 1992, 7 ff), zwei weitere beschreiben die "Inhaltsdimensionen von Unterricht" (Aselmeier/Vogel, 1992, 11 ff; 20 ff) und der vierte kommt auf den hier zu erörternden Aspekt zu sprechen, er wird "Verlaufsdimension von Unterricht" genannt (Aselmeier/Vogel, 1992, 30 ff), der die Artikulation des Unterrichts aufgreift. Als Grundstruktur einer Artikulation des Unterrichts präsentieren die Verfasser drei Phasen, die "einem sinnvollen Erwerb oder Aufbau von Neuem dienlich sein sollen:

- zunächst muß das Neue überhaupt erst einmal in den Horizont dessen gelangen, der es sich aneignen soll;
- sodann muß der Lernende es sich erschließen und in sich aufnehmen;
- schließlich muß es gesicherter "Bestand" des Betreffenden werden und den Zustand einer nur Augenblicksexistenz überschreiten, so daß es ihm für den -

realen oder geistigen - Umgang mit seiner Welt zur Verfügung steht" (Aselmeier/Vogel, 1992, 31).

In einer reduzierten Struktur erhält die Stufung dann folgende Form:

1	2	3
Hinführung zum Neuen	Erschließen und Aufnahme des Neuen	Sicherung und Festigung des Neuen

(vgl. Aselmeier/Vogel, 1992, 31)

Die erste Phase, die zum Neuen hinführen soll, hat die Aufgabe eine Beziehung zwischen dem Schüler und dem Neuen, herzustellen. Der neue Sachverhalt muß sich als "bedeutsam" erweisen und "Energie beim Schüler" aktivieren, Aufmerksamkeit auf das Neue zu richten. Der zustandekommende Bezug bestimmt über das, "was vom Neuen in dessen Horizont gelangen kann" (Aselmeier/Vogel, 1992, 32). Für die erste Stufe wird zusammenfassend festgestellt: "Die Hinführung hat das Neue dem Schüler interessant werden lassen zu lassen, Probleme und Fragen beim Schüler zu wecken, die zur Befassung mit ihm geradezu drängen, weil die erweckten noetischen (= geistigen) Bedürfnisse des Schülers in dieser Erschließung ihre Befriedigung suchen" (Aselmeier/Vogel, 1992, 32).

Die zweite Phase dient "der Erschließung und Aufnahme des Neuen," um es "in sich "hineinzuholen", so daß es zum Bestandteil des eigenen (geistigen) Horizonts "wird" (Aselmeier/Vogel, 1992, 32 f). Dies soll durch Gewinnung von Kenntnissen erfolgen und schließt auch "ein Verstehen des betreffenden Sachverhalts ein". Aselmeier/Vogel betonen, daß dabei die Schüler "durchaus eine konstruktive Bemühung um den Sachverhalt" in den Unterricht einbringen (Aselmeier/Vogel, 1992, 33). Kenntnisse und Sachverständnis werden als Teil eines "Erschließungs- und Aneignungsvorgangs" in einen individuellen Sinnhorizont gebracht. Neben kognitiver Arbeit im Unterricht werden auch ästhetische, emotionale und ethisch, religiöse und soziale Wege angesprochen. Die dritte Phase hat die Aufgabe, zu sichern und zu festigen. "Aufgabe dieser Unterrichtsphase ist es, dem Schüler zu helfen, den von ihm neu erschlossenen Sachverhalten oder Perspektiven an ihnen einen (relativ) dauerhaften Bestand bei sich zu geben" (Aselmeier/Vogel, 1992, 35).

Das Gelernte soll für weitere Anwendung "zur Verfügung stehen", und durch Übung in "wiederholte Befassung" und Transfer "durch Modifizierung erfordernde Übertragung auf ähnlich gelagerte Fälle" entsprechend gefestigt werden.

Soweit die zusammenfassende Darstellung dieses Artikulationsmodells. Es hat sich nun der Kritik zu stellen. In kurzer Deskription wird zunächst dargestellt, was durch ein derartiges Artikulationsmodell vollzogen wird:

1. Eine Vorstellung des individuellen Verstehensprozeß wird auf die Artikulation des Unterrichts für alle Schüler direkt übertragen.
2. Probleme und Fragen sollen über die Hinführung geweckt werden, das dazu nötige Vorverständnis wird aber nicht angesprochen.
3. Obwohl eine konstruktivistische Denkweise ansatzweise anklingt, wird von "hineinholen", "aufnehmen", erwerben und "Aneignungsprozeß" gesprochen.
4. Die Artikulation schließt mit Übungen und Transfer, die die neu erschlossenen Sachverhalte sichern und festigen sollen.

Aus der Sicht des "Inneren Dialogs" ist hierzu folgende Kritik anzubringen:

- zu 1: Das individuelle Verstehensmodell muß bei einem gemeinsamen Unterricht in ein Artikulationsmodell verändert werden, das das gegenseitige Verstehen der einzelnen Schüler und deren unterschiedliche Sichtweisen mit aufgreift, dies nicht nur in einer "Hinführung", sondern immer wieder während des gesamten Unterrichtsprozesses.
- zu 2: Davon betroffen ist auch der weitere Aspekt: Probleme und Fragen müssen erst auf eine gemeinsame Grundlage gestellt werden, da auch sie individuellem Vorverständnis entspringen.
- zu 3: Die Erarbeitung im Unterricht steht immer unter der Prämisse des konstruktiven, geistigen Aufbaus des einzelnen und hat nicht mit "Aufnahme" zu tun.
- zu 4: Kein Prozeß ist abgeschlossen, die neu aufgebauten Sachverhalte sind nicht zu festigen, da dies eine Erstarrung bedeuten würde, sondern dynamisch durch weitere Zusammenhänge geistig in Bewegung zu halten und detaillierter auszugestalten.

Was bei Aselmeier/Vogel aufgezeigt wurde, läßt sich bei weiteren Vorschlägen zur Artikulation entdecken. Nahezu die gleiche Kritik ist z.B. auf das Artikulationsmodell von Meyer anzuwenden, der "eine Einstiegsphase (Funktion der Motivation der Schüler und der Weckung des Problembewußtseins), eine

Erarbeitungsphase (Funktion der Kompetenzentwicklung und -festigung) und eine Schlußphase (Funktion der Ergebnissicherung und Kontrolle)" vorstellt (Meyer, 1991, 191). Auch hier findet das Vorverständnis keine bewußte Berücksichtigung, und individueller wie gemeinsamer Lernprozeß sind nicht getrennt erkannt.

Auch stärker ausgearbeitete, ältere und bekanntere Artikulationsmodelle, wie das von Heinrich Roth (Roth, 1973, 222) sind vor dieser Kritik nicht gefeit. Auch er reflektiert nicht den Sprung vom individuellen zu einem gemeinsamen Prozeß. Das Vorverständnis wird kaum erkannt, auch Schwierigkeiten, die auftreten, sind nicht in individuelle und gemeinsame unterschieden. Neues wird "erworben", "übertragen" und "interpretiert" (vgl. Roth, 1973, 224).

Wenn Artikulation in einem modernen Sinn der Versuch ist, "den bei Schülern beobachteten Lernprozeß in einem Planungskonzept einzufangen, also das Lehren an dem Lernen zu orientieren" (Kron, 1993, 280), muß der "Innere Dialog" in der Struktur der Artikulation erhalten bleiben. Ein entsprechender Vorschlag wird dazu jetzt unterbreitet. Die drei bisher von Didaktiken nicht eingelösten Hauptanliegen sind dabei:

1. In der Artikulation des Unterrichts muß das individuelle Voranschreiten berücksichtigt bleiben.
2. Die Artikulation in Kenntnis des "Inneren Dialogs" macht den permanenten, bewußten Rückgriff auf Vorverständnis möglich.
3. Die Artikulation darf nicht auf eine Abgeschlossenheit des Unterrichtsprozesses verweisen.

Die Stufung des "Inneren Dialogs" und der damit verbundene Verstehensaufbau wird jetzt als bekannt vorausgesetzt (vgl. Punkt 4.2.). Aus ihm soll ein Modell der Artikulation entstehen. Das Anliegen des Vorgehens ist, aus der Stufung des "Inneren Dialogs", die sich auf den einzelnen, individuellen Schüler bezieht, einen Artikulationsvorschlag für einen gemeinsamen Unterricht in einer Klasse zu entwerfen. Der entscheidende Punkt liegt darin, daß die Artikulation des Unterrichts die Stufung des "Inneren Dialogs" in sich aufnehmen muß. Nur so bleibt Unterricht am Individuum orientiert und berücksichtigt gleichzeitig die Forderung nach gemeinsamen Verstehensplattformen oder "konsensuellen Bereichen". Konstruktivistisch ausgedrückt, wird versucht, dem "Unterricht als Ort der Konstruktion individueller und inter-individueller (...) Wirklichkeiten" (Krüssel, 1993, 149) eine didaktisch fundierte methodische Orientierung im zeitlichen Ablauf seines Geschehens zu geben.

In einzelnen Schritten (1.-8.) wird nun in Anlehnung an den "Inneren Dialog" der Vorschlag zu einer Artikulation des Unterrichts vorgestellt. Alle methodischen Variationsmöglichkeiten der verschiedenen Stufen bleiben zunächst unberücksichtigt.

Woran sich alles entwickelt, ist das Neue, das im Unterricht durch die Sache, den Unterrichtsinhalt, repräsentiert wird (vgl. Punkt 4.3.2.). Im Unterricht befinden wir uns dabei in einer Phase des "Einstiegs", der "Hinführung", der "Motivation", oder wie auch immer andere diese Erstphase des Unterrichts nennen (vgl. Paradies/Meyer, 1992, 6 ff.). Wie nun die Schüler an dem Vorverständnis Verstehenszuordnungen zu dieser Initialphase vornehmen können, entscheidet über den weiteren Verlauf und ist eine Bedingung für ihn. Nach der Begegnung mit der Thematik muß demnach jede Form von Artikulation Gelegenheit geben, Vorverständnis individuell zu generieren, um den eigenen Bezug zu diesem Unterrichtsgegenstand bewußt aufgreifen zu können. Die ersten zwei Stufen einer Artikulation, die die Bedeutung für Vorverständnis erkennt, lauten demnach:

1. Die Begegnung mit dem Neuen als Einstieg in eine Thematik.
2. Die Entwicklung des individuellen Vorverständnisses am Neuen.

Da sich die Ausprägung des Vorverständnisses immer nur individuell vollzieht, und damit konvergierende und divergierende Vorverständnisbausteine in einer Gruppe oder in der Klasse auftauchen, muß ein dritter Baustein eines gemeinsamen - nicht individuell angelegten - Unterrichts, der Aufbau einer gemeinsamen Verstehensplattform für den Unterricht sein. Die konsensuellen Bereiche der konstruktivistischen Sicht werden hierbei in unterrichtliche Vollzüge umgesetzt. Sie können als allgemein verständlicher Ausgangspunkt für die nachfolgenden unterrichtlichen Prozesse angesehen werden. Als weitere Stufe der Artikulation ist zu fixieren:

3. Die gemeinsame Verstehensplattform in der Klasse.

Der entscheidende Unterschied zu herkömmlichen Sichtweisen der Artikulation ist, daß schon zu frühestmöglicher Zeit auf das Vorverständnis der Schüler eingegangen wird. Die Schüler können damit ihre Verantwortung für den Prozeß bemerken und übernehmen. Ihr eigener Bezug zur Thematik wird thematisiert. Nicht die Sache schlechthin, sondern die individuelle Sicht der Sache kommt zur Sprache. Über die verschiedenen Sichtweisen relativiert bzw. erweitert sich die individuelle Sicht. Die Sache selbst kommt immer bes-

ser in ihrer Identität heraus, wird deutlicher und klarer als zu Beginn des unterrichtlichen Einstiegs.

Mit den Stufen 1., 2. und 3. ist eine erste große Phase des Unterrichts abgedeckt. Sie eröffnet einen Blick auf die Verstehensgrundlage jedes einzelnen Schülers und der ganzen Klasse und die bestehende geistige Beziehung zur Sache. Die Schüler bewegen sich in den eigenen Zirkel des Verstehens hinein, über die Vielfalt der Perspektiven entsteht ein systemisches Sachgeflecht, über das jeder verfügen kann.

Für die Planung von Unterricht ist an dieser Stelle ein hoher Grad von Offenheit gefordert. Erst jetzt kann sich ja herausstellen, ob die beabsichtigten unterrichtlichen Maßnahmen durch die Perspektiven, wie sie die Vorverständnisse der Schüler präsentieren, überhaupt durchzuführen sind.

So leiten die ersten drei Stufen direkt zu unterrichtlicher Umplanung, eventueller Neuplanung oder auch zur Beibehaltung der konzipierten Vorgehensweise hin. Aus der ersten Verstehensplattform heraus ergibt sich damit die nächste Stufe des Unterrichts:

4. Umplanung, Neuplanung oder Beibehaltung der Erarbeitungsphase und seiner Zielstellung.

Was für diese Erarbeitungsphase als wichtige Ziele erkannt sind, wird in Form von Fragen vorzulegen sein, die eine Ausrichtung auf das zu erarbeitende Feld geben. Fragen bilden sich aus dem Vorverständnis (vgl. Punkt 4.3.4.) und sind leicht gemeinsam zu erstellen, wie dies unter Punkt 6.6. noch ausgeführt wird. Alle folgenden Bemühungen im Unterricht sind Versuche, Antworten auf diese Fragen zu erhalten. Die gefundenen Fragen ermöglichen weiterhin, über adäquate Unterrichtsmedien und Verfahrensweisen zu entscheiden. Die Kriterien dazu geben die Arbeit am Vorverständnis und die gesammelten Fragen in ihren inhaltlichen Aussagen vor. Für die Stufung des Unterrichts ist damit fortzufahren:

5. Zentrale Fragestellungen und Entscheidungen über Unterrichtsmedien und Methoden.

Inwieweit dies von den Schülern völlig selbständig oder von der Lehrkraft geleitet durchgeführt werden kann, wird die entsprechende Situation im Unterricht jeweils zeigen.

Bis an diese Stelle der Artikulation des Unterrichts haben die Schüler fast ausschließlich aus und an ihrem Vorverständnis gearbeitet. Zur Thematik wurde eine Ausgangsplattform gemeinsamen Verstehens geschaffen, auf die

sich die Weiterarbeit stützen kann. Erst jetzt kommen verstärkt Anregungen von außen durch Unterrichtsmittel hinzu. Sie sind wiederum nur aus dem "Inneren Dialog" des Vorverständnisses zugänglich. Sie sollen den "Inneren Dialog" beleben, fördern und erleichtern. Die traditionellen Formen von Erarbeitung mit Unterrichtsmitteln und Erklärungen und Erläuterungen der Lehrkraft treten hier in Erscheinung.

6. Erarbeitung mit Hilfe von Unterrichtsmitteln und Ausführungen der Lehrkraft.

Traditionelle Ansätze der Didaktik glauben, daß hier eine "Informationsaufnahme" erfolgt. Die Fragwürdigkeit dieser Formulierung wurde in Punkt 4 einfürend deutlich gemacht, denn es ist vielmehr so, daß an allen sog. "Informationsträgern" die Schüler ihr Vorverstehen generieren müssen (vgl. Punkt 6.3.) und zur Konstruktion neuer Zusammenhänge gemäß des "Inneren Dialogs" veranlaßt werden. Zu schwierige Vorlagen, z.B. Originalbeschreibungen der Industrie über technische Abläufe, eine komplexe Graphik über Funktionszusammenhänge des Verkehrs, Texte mit zu vielen Fremdwörtern u.ä. lassen Vorverständnisgenerierungen nur in unzureichendem Maße zu. Verschiedene unterrichtsplanerische Anstrengungen greifen dieses Problem auf. In Form einer didaktischen Reduzierung versuchen Lehrkräfte vorab, dieser Schwierigkeit zu begegnen (vgl. Lehner/Ziep, 1992, 37 ff). Dies ist jedoch nur ein Schritt, der auf der Seite der Sachstruktur erfolgt, um Schülern adäquates Material an die Hand zu geben.

Der zweite Schritt erfolgt nun aus der Vorverständnissicht des "Inneren Dialogs". Jeder Schüler generiert auch an Unterrichtsmitteln unterschiedliches Wissen und Verstehen. Deshalb muß auch nach dieser Phase der Unterricht für das, was sich im Schüler geistig ereignet, geöffnet werden, ähnlich wie in der Eingangsphase des Unterrichts. Analog zur ersten Phase des Begegnens mit dem Neuen wird nach der Begegnung mit den Informationsmöglichkeiten, die ebenfalls nichts anderes als Neues darstellen, die gemeinsame Verstehensplattform gesucht werden müssen. Die nächste Stufe lautet deshalb:

7. Erarbeitung der gemeinsamen Verstehensplattform nach der Arbeit mit Unterrichtsmitteln.

Auch in dieser Unterrichtsphase wird auf das individuelle Verstehen des Schülers eingegangen. "Sachgenese und Wissensgenese" stehen hier in direktem Bezug (vgl. Punkt 5.2.).

Nach der Erarbeitung beenden Wiederholungen, Zusammenfassungen oder Lernzielkontrollen oft die Artikulationsstruktur des Unterrichts. Auch hier bietet der "Innere Dialog" mit seiner Struktur Weiterführendes an. Die "Synthese" von Vorverständnisstrukturen braucht mit einer Zusammenfassung noch nicht zu enden. Die "Iteration des Prozesses" kann jetzt einsetzen, um das im Unterricht neu Aufgebaute in weitere vielfältige Zusammenhänge zu setzen. Schüler gehen in der Arbeit über die Thematik hinaus und setzen neue Bezüge. Der abschließende Punkt der Artikulation öffnet damit für die Weite der Perspektiven:

8. Vom Einzelnen ins Ganze.

Im Sinne des "exemplarischen" Merkmals führt jede Arbeit am einzelnen immer zum Ganzen. An dieser Stelle der Artikulation des Unterrichts können die neu erarbeiteten Verstehensmöglichkeiten mit weiteren Thematiken in Verbindung gebracht werden. Wie im "Inneren Dialog" erläutert, steigt man damit in der unterrichtlichen Arbeit in rekursivem Schritt wieder in eine vorausgehende Phase der Artikulation ein. Von dort aus wird analog zum beschriebenen Prozeß der Unterricht fortgeführt, wobei die Koordinierung von individuellem Verstehen und grupparem Vorgehen entsprechend zu berücksichtigen sein werden.

In einer Übersicht zusammengestellt, ergibt sich aus der Bedeutung des Vorverständnisses nun folgende Artikulationsstruktur:

1. Die Begegnung mit dem Neuen als Einstieg in die Thematik
2. Die Entwicklung des individuellen Vorverständnisses am Neuen
3. Die gemeinsame Verstehensplattform in der Klasse
4. Umplanung, Neuplanung der Beibehaltung oder geplanten Erarbeitungsphase und seine Zielstellung
5. Zentrale Fragestellungen und Entscheidungen über Unterrichtsmedien und Methoden
6. Erarbeitung an Unterrichtsmitteln und Ausführungen der Lehrkraft
7. Gemeinsame Verstehensplattform nach der Arbeit mit Unterrichtsmitteln
8. Vom Einzelnen ins Ganze

Die vorgestellte Artikulationsstruktur ist hier für einen gemeinsamen Unterricht einer Klasse ausformuliert. Deckt man die Maßnahmen in den gemein-

samen Verstehensplattformen (3. und 7.) ab, bleibt der individuelle Artikulationsverlauf, wenn der einzelne Schüler für sich arbeitet.

Unterricht wird oft eine Kombination von gemeinsamen Phasen und Abschnitten individueller Beschäftigung sein. Entsprechend wären Kombinationen der individuellen und gemeinsamen Artikulationsstruktur vorzunehmen.

In bisher veröffentlichten Artikulationsmodellen sind Teilaspekte in ähnlicher Weise enthalten. Die konsequente Orientierung am individuellen Prozeß und seine Auswirkung auf das gemeinsame Arbeiten in der Klasse wird durch die Berücksichtigung des Vorverständnisses hier jedoch anders aufgegriffen. Die wesentlichen neuen Aspekte zu bisherigen Artikulationsstrukturen sollen deshalb noch einmal dargestellt werden. Sie liegen:

1. In der Berücksichtigung der individuellen Strukturen und deren Erhalt und Ausgestaltung während des gemeinsamen Unterrichtsprozesses,
2. im bewußten Aufbau einer gemeinsamen Verstehensplattform mit der frühen Übernahme der Verantwortung der Schüler für ihren eigenen Verstehensprozeß,
3. dem Erkennen von zu bearbeitenden unterrichtlichen Materialien als Perturbation im konstruktivistischen Sinne,
4. der Notwendigkeit einer offenen Prozeßplanung, die sich erst aus dem Vorverständnis ergibt und
5. der Unabgeschlossenheit jeglicher Artikulationsstruktur im Hinblick auf ihre Ausprägung im Prozeß und ihrer notwendigen Variation.

Ein abschließendes Beispiel soll die konkrete Umsetzung des vorgestellten Artikulationsmodells leisten. Die einzelnen Stufen sind entsprechend darauf bezogen. Da eine Reduzierung auf die formalen Stufen dem Unterricht nicht genügend inhaltliche Anhaltspunkte liefert, sind einzelne Unterasspekte des Unterrichts mit ausgearbeitet.

Geschichte - 5. Jahrgangsstufe,

"LZ 5.2. Die Bedeutung römischer Herrschaft und Kultur im süddeutschen Raum erkennen" (Mahler/Selzle, 1986, 307)

Thematik: Die Römer im Raum Regensburg

Beispiel einer möglichen Artikulation:

1. Einstieg: Vorstellen des Arbeitsvorhabens, zeigen von Tonscherben, kurzes, freies Klassengespräch, Themenstellung: Die Römer im Raum Regensburg.
2. Gewinnen individueller Vorverständnisse:
Die Schüler notieren individuell, was sie wissen und assoziieren können.
- 3.1. Das individuelle Vorverständnis wird in Gruppen gesammelt, besprochen, ergänzt und als Gruppenresultat auf Plakate geschrieben.
- 3.2. Die Vorverständnisplakate der einzelnen Gruppen werden im Klassengespräch vorgestellt und verglichen. Die Schüler kennzeichnen gleiche thematische Bereiche.
4. In einer Neuplanung wird aufgrund der Vorverständnisergebnisse auf die Erarbeitung des Kastells Castra Regina verzichtet, das Thema auf den Bereich außerhalb Regensburgs festgelegt.
- 5.1. Die Schüler arbeiten Fragenkataloge zu den verschiedenen thematischen Bereichen auf der Grundlage der Vorverständnisplakate aus.
- 5.2. Als Vorgehensweise wird die arbeitsteilige Gruppenarbeit gewählt, Methoden zur Interpretation von Luftbilddaufnahmen, Rekonstruktionszeichnungen und Grabungsbefunden werden vorgestellt.
6. Die Schüler arbeiten mit Texten, Karten, Skizzen, Bildern, Funden zu den Bereichen
 - . Befestigung am Limes
 - . Kleinkastelle - Großkastelle
 - . Römische Gutshöfe
 - . Straßen der Römer
 - . Steinbrüche und Ziegeleien
 Es werden u.a. Modelle gefertigt, Bilder beschriftet und Funde zeichnerisch rekonstruiert.
7. Die Gruppen stellen ihre Arbeiten zur Befragung durch die anderen Schüler vor.
 - unterschiedliche Interpretationen werden angesprochen
 - Schwierigkeiten gemeinsam geklärt
 - gesicherte Ergebnisse festgehalten.
8. Alle Einzelbereiche der Thematik werden durch Vernetzung in einen pädagogischen Gesamtzusammenhang übergeführt:

Gutshöfe	Steinbrüche und Ziegeleien
Limes	Straßen
Kastell	

6.3. Vorverständnis, der "Innere Dialog" und Unterrichtsmittel

Vorverständnis entsteht immer an Etwas. Dieses Etwas, das Neue findet sich in der Schulpädagogik beim Lehrplan, den Medien und der Unterrichtsthematik wieder. Was im Alltäglichen durch die Umwelt geboten wird, ist in Lehrplänen strukturiert, isoliert, in Disziplinen aufgeteilt und als Aufgabenpensum formuliert (vgl. Steindorf, 1985). Der Lehrplan selbst tritt im Unterricht aber nicht in Erscheinung, die Sache, der Inhalt oder Unterrichtsgegenstand wird durch Unterrichtsmedien oder -mittel in das Klassenzimmer hineingetragen. Eine Theorie der Unterrichtsmittel ist relativ gering ausgeprägt (vgl. Glöckel, 1990, 38). Oft wird auch der umfassendere Begriff "Medien" gebraucht, der jedoch weite Bereiche der Informations- und Kommunikationsbereiche mit umfaßt (vgl. Kron, 1993, 323 ff). Unterrichtsmittel sind "Medien" im engeren Sinn, "Mittler" zwischen der Sache und dem Schüler. Immer dann, wenn Realbegegnungen nicht möglich oder zu komplex sind, oder wenn Realbegegnungen ergänzende Erklärungsmodelle benötigen, sind Unterrichtsmittel gefragt. Die Vielfalt von Unterrichtsmitteln ist allgemein bekannt (vgl. Kron, 1993, 328) und muß hier nicht nochmals aufgelistet werden. Unterrichtsmittel ersetzen das Original, ermöglichen die Nähe zum Gegenstand und dienen als "Ergänzung und Verbesserung der Realbegegnung" (Glöckel, 1990, 41). Diese verschiedenen Unterrichtsmittel versuchen, die Thematik präsent zu machen. Die schon in anderem Zusammenhang kritisierte Position einer "Vermittlungsdidaktik" sieht, überspitzt formuliert, Medium als "Informationsträger" (vgl. Becker, 1984a, 117), an denen sich Schüler mit Wissen bedienen können. Das Medium steht in diesem didaktischem Sinn in lerntheoretischen Begründungszusammenhängen "unter primär instrumentellen Interessen" (Kron, 1993, 326) zur Erfüllung von Intentionen. In der Sicht des hier dargestellten didaktischen Ansatzes, der seine Begründung aus dem "Inneren Dialog" erfährt, können Medien weder als "Informationsträger" noch primär unter "instrumentellen Interessen" gesehen werden. Medien sind zunächst nicht "Träger" von Informationen, sondern Präsentationen neuer

Sachaspekte, die Schüler zum Generieren von Vorverständnis anregen. Unterrichtsmedien oder Unterrichtsmittel sind damit Anlässe für Perturbationen, die in unterschiedlicher Weise auf den Verstehensbereich der Schüler wirken, bei jedem einzelnen immer wieder andere Vorverstehenszuordnungen veranlassen.

Zur Konkretisierung sei ein Beispiel gewählt. Es wird aus dem Bereich "Bedrohung der Menschen durch Naturkräfte" (Mahler/ Selzle, 1986, 407) genommen und wieder am Beispiel "Vulkanismus" verdeutlicht.

Als Unterrichtsmittel stehen zur Auswahl:

1. Ein Bild eines Vulkanausbruchs im Schulbuch,
2. ein Filmausschnitt über einen Lavastrom, der gerade Häuser zerstört und einen Wald niederbrennt,
3. eine Augenzeugenaussage über den letzten Vulkanausbruch in Lanzarote,
4. ein Dia eines Vulkankegels mit aufsteigenden Fumerolen,
5. eine Statistik und eine Karte über Vulkanausbrüche der letzten 20 Jahre und
6. eine Computersimulation über steigende Druckverhältnisse in einem ausbrechenden Vulkan.

An jedem Unterrichtsmittel kann das Vorverständnis der Schüler sich ausrichten beginnen und sich zu Verstehenskomplexen aufbauen. Bei verschiedenen Schülern wird das ganz unterschiedlich aussehen. Zum Medium 2., dem Filmausschnitt, schreiben die Schüler als Vorverständnis auf:

- . sieht aus wie der Aetna,
- . dort möchte ich nicht in der Nähe wohnen,
- . das sind tolle Farben,
- . hat sich der Vulkan wieder beruhigt?
- . unheimliche Geräusche,
- . wie ist das zu stoppen?

Worin die "Auslegung" der Schüler im hermeneutischen Sinn besteht, wird durch das Medium nicht festgelegt. Die Wahl des Mediums wird zwar ein gewisses Spektrum ansprechen, doch determiniert dies nicht die geistige Aktion des Schülers, wenn er Vorverständnis zuordnet. Wie sich dies vollziehen wird, ist vor dem Einsatz des Mediums nicht bekannt. Die Ausprägung kann nur über Äußerungen aus dem Vorverständnis für Unterricht zugänglich wer-

den. Die Beispiele 1. - 6. sprechen Schüler auf ganz unterschiedlichen Ebenen an. Verschiedenste Sinneskanäle, die Vorverständnis zuweisen lassen, können aktiviert werden. An einem der oben genannten Medien zum Vulkanismus kann bereits ein breites Spektrum an Vorverständnis verschiedener Schüler sich entwickeln, mit einer hohen Anzahl an Einzelaspekten, aber nur, wenn dies auch zugelassen und aufgegriffen wird. Eine voreilige Einengung der Zielstellungen und starre Vorgaben zur Intention des Unterrichts würden dies zunichte machen. Der eine Schüler bevorzugt dieses, der andere jenes Medium, um jeweils sein Verstehen aus dem Vorverständnis besser ordnen zu können.

Medien, im Sinne von Unterrichtsmitteln, bieten Anlaß zu Generierung von Vorverständnis. Sie regen Umlernen, wie es unter Punkt 4. beschrieben ist, an, fordern auf zu Umstrukturierungen. Unterrichtsmittel, in der Klasse eingesetzt, provozieren damit individuelle gedankliche Vorgänge, die der Klärung bedürfen und Chancen zum Aufbau gemeinsamer systemischer Sachbereiche bieten. Die Verschiedenartigkeit der Unterrichtsmittel regt unterschiedliche Bereiche des Vorverständnisses an. In den sechs angegebenen Beispielen sind optische und akustische, statische und bewegte, kognitive und affektive, literarische und statistische, modellhafte und originale Aspekte aufgegriffen.

Das individuelle Vorverständnis jedes einzelnen Schülers wird sich ganz individuell zuordnen und zu einem beginnenden Verstehenskomplex aufbauen. Der Bereich des "Lernens mit allen Sinnen" (vgl. Beck/Wellershoff, 1989), der sich bisher aus eher diffusen, ganzheitlichen Vorstellungen heraus vielfach einer didaktischen Begründung entzieht, ist auf Medien angewiesen. Er bekommt aus dieser Sicht des Vorverständnisses ebenfalls einen erweiterten Interpretationshorizont. In Erweiterung der bisherigen didaktischen Sicht sind Unterrichtsmittel aus dem hier skizzierten Verständnis damit auch als Anregungen zur Vorverständnisgenerierung zu erkennen. Veränderungen der Unterrichtsmittel bewirken Änderung der Zuordnungsmöglichkeit aus dem Vorverständnis. In der ganzen Klasse oder einer großen Gruppe eingesetzte Unterrichtsmittel verlangen nach einer Phase der Klärung, die auf gemeinsame Verstehensplattformen der Schüler Bezug nimmt (vgl. Punkt 6.5.1.). Die entsprechende Berücksichtigung hat ihren didaktischen Ort in verschiedensten Phasen der Artikulation des Unterrichts. Erfolgt dies nicht, kann man nicht sicher sein, was im gemeinsamen Gespräch tatsächlich gemeinsame "Sache ist".

6.4. Vorverständnis offenkundig machen

Die Ausführungen über die Artikulation (Punkt 6.2.) haben praktische Hinweise zur Stufung des Unterrichts gegeben. Mit dem neuen Aspekt zu den Unterrichtsmedien wurde auf die individuelle Sicht hingewiesen durch die der "Innere Dialog" der Schüler beim Umgang mit Medien beachtet wird. Der dritte praktische Anregungsbereich zielt nun auf die direkte Arbeit mit dem Vorverständnis selbst, er findet sich in den Punkten 6.4. - 6.7. dargestellt.

Es ist eine gängige Form der Eröffnung von Unterricht, Schüler am Beginn einer Stunde ihr Vorwissen zu einer Thematik einbringen zu lassen. Dazu werden Vorwissenselemente der gesamten Klasse zu einem Pool gesammelt. Meist geschieht dies an der Tafel, auf einem großen Plakat oder es wird auf einer projizierten Folie vorgestellt. Daran schließt sich die Problemstellung und eine Phase der Erarbeitung. So wertvoll es auch ist, Vorwissen überhaupt aufzugreifen, sind doch Punkte anzusprechen, die zum Nachdenken anregen. Die Kritik richtet sich auf die Verfahrensweise.

Zum einen hat nicht jeder Schüler die Möglichkeit, einen Beitrag einzubringen, zudem bleibt die Tiefe des Vorverständnisses des einzelnen verborgen und ungenutzt. Zum anderen wird der individuelle Beitrag sofort mit anderen Äußerungen vermischt und damit die Einmaligkeit verwischt. Als dritter Kritikpunkt ist anzufügen, daß in dieser Art des Vorgehens das gesammelte Wissen oft ungenutzt stehen bleibt, wenn zur eigentlichen Erarbeitung übergegangen wird; es verkommt zu einer lästigen Pflichtübung.

Anders gestaltet sich ein Einstieg aus der Perspektive des "Inneren Dialogs". Als individuell-genetischer Prozeß ist der Unterricht von seiner Eröffnungsphase auf den einzelnen Schüler ausgerichtet. Eine erste Forderung heißt deshalb: Das Vorverständnis muß individuell sichtbar gemacht werden.

Die erste Initiative wendet sich somit meist an den einzelnen Schüler, eventuell auch an zwei Partner, die sich gegenseitig zusätzlich anregen können.

Formen, dies individuell zu praktizieren, sind:

1. mündlich vorbringen (wenn die Gruppen nicht zu groß sind),
2. schriftlich niederlegen (um später Aufzeichnungen zur Verfügung zu haben),
3. handelnd vollziehen (wenn genügend Material bereitsteht).

Bei Schülern, die noch nicht über die entsprechenden schriftlichen Fähigkeiten verfügen, werden die Punkte 1 und 3 stärker zur Anwendung kommen. In

Klassenstufen, deren Schüler geläufig schreiben, wird die schriftliche Form ein Hauptzugang sein. Sie bietet die beste Basis für eine Weiterarbeit aus dem eigenen Vorverständnis heraus.

Wie aus dem Gedankengang des "Inneren Dialogs" bekannt, orientiert sich Vorverständnis immer an etwas. Damit ist die Frage der Unterrichtsmittel angesprochen, die im vorausgehenden Punkt bereits unter neuem Aspekt beleuchtet wurde. Jedes Medium gibt Anlaß zu unterschiedlichen assoziativen Gedankenfolgen. Die Lehrkraft wird zu entscheiden haben, wie offen und wie komplex das einzelne Medium, das eine Sache in den Unterricht trägt, sein soll. Die tatsächliche Auswirkung (Perturbation) bei den Schülern wird sich sowieso erst in der Realsituation zeigen.

Wie Vorverständnis offenkundig gemacht werden kann, zeigt folgendes einfache Beispiel, das wieder der Thematik "Vulkanismus" entnommen wird:

1. Die Lehrkraft bringt mehrere Lavasteine ins Klassenzimmer und bittet, sie zunächst einmal genau zu betrachten.
2. Kurz darauf fordert die Lehrkraft die Schüler auf, all das auf ein Blatt zu schreiben, was ihnen dazu einfällt und assoziieren können.

Dieser kleine Unterrichtsbaustein erstellt eine individuelle Plattform jedes einzelnen im Bezug zur Thematik zunächst hergestellt. Der "Innere Dialog" an der Sache hat für jeden Schüler bewußt eingesetzt. Dies ist selbstverständlich nur der erste Punkt mit Vorverständnis umzugehen und eine äußerst einfache Form, die sofort von jeder Lehrkraft aufgenommen werden kann, alle weiteren Vorschläge (6.5. - 6.7.) führen dies nun detaillierter und differenzierter aus.

6.5. Mit Vorverständnis im Unterricht arbeiten

Wenn didaktische Ansätze überhaupt das Vorverständnis der Schüler aufgreifen, bleibt dies fast ausschließlich auf den Initialbereich des Unterrichts beschränkt (vgl. Punkt 3.). Der "Innere Dialog" weist aber einen Prozeß aus dem Vorverständnis nach, der für die Schüler während des gesamten Unterrichts anhält und nicht nur beim Einstieg. Die nun vorzustellenden Verfahrensweisen tragen dem Rechnung, sie sind an verschiedenen Stellen des Unterrichts einsetzbar.

Alle nachfolgenden Arbeitsmöglichkeiten beginnen in der gleichen Weise mit dem Offenkundigmachen des Vorverständnisses, wie sie in Punkt 6.4. vorge-

stellt sind. Das Vorverständnis wird zunächst in einer ersten Phase so angeregt, wie es aus einer ersten geistigen Dynamik der Schüler heraus möglich ist. Daran schließen sich nun unterschiedliche methodische Wege an, die das Vorverständnis einerseits bearbeiten, andererseits weiteres generieren lassen. Die Vorgehensweisen sind jeweils mit der Anwendung verschiedener Sozialformen verbunden.

Um nach der ersten individuellen Initiative, Vorverständnis aufscheinen zu lassen, in Austausch mit anderen Schülern zu treten, sind Partner- und Gruppenarbeit die zunächst sinnvollsten Strukturen. Diese beiden Sozialformen verhindern, daß die Vielfalt der angebotenen Hinweise und Ideen, die die gesamte Klasse einbringt, sofort zu so komplexen Strukturen führt, daß sie für Schüler nicht mehr überschaubar sind. Der Verstehensaufbau in der Klasse soll für den einzelnen Schüler nachvollziehbar bleiben.

Bei der Zusammenführung verschiedener Vorverständnisse verschiedener Schüler wird man sich auf konvergierende und divergierende Vorverständnissbereiche einstellen müssen. Die divergierenden werden sich weiter aufgliedern lassen in sich widersprechende und sich ergänzende Beiträge.

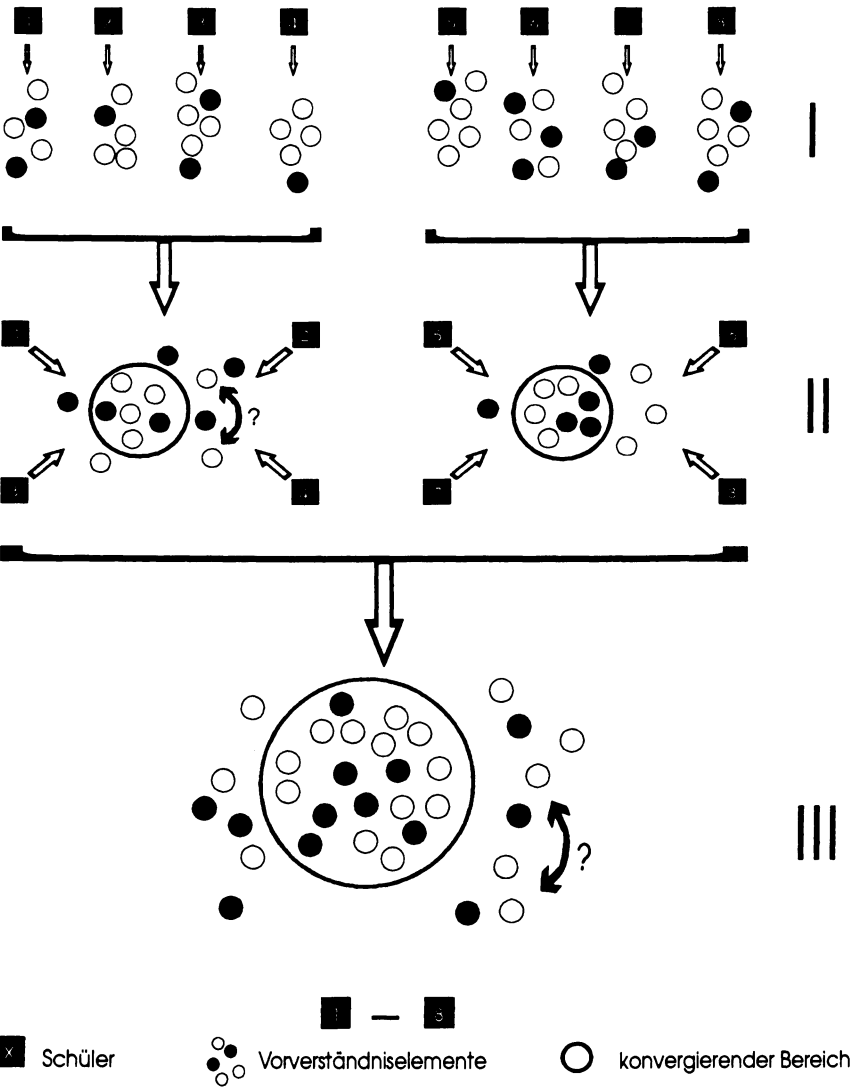
6.5.1. Eine Vorverständnisplattform unter Rücksichtnahme auf das individuelle Vorverständnis aufbauen

Die nachfolgende Vorgehensweise kommt der Forderung nach, daß der Unterrichtsprozeß immer als "individueller" Vorgang verschiedener Schüler angesehen werden muß. Um die individuelle Ausprägung des Vorverständnisses an einer Thematik berücksichtigen zu können, ist ein entsprechendes Vorgehen nötig. Insgesamt sind drei Phasen dieses Verfahrens unterscheidbar, sie drücken differenziert aus, was im Artikulationsmodell schon aufgegriffen war.

In Phase I schreiben die Schüler Vorverständnisbausteine zur Unterrichtsthematik auf. In Phase II wird das Vorverständnis in Gruppen eingebracht, die individuellen Sichtweisen treten in ihrer Verschiedenheit hervor. Konvergierende, divergierende und ergänzende Beiträge können unterschieden und auch schon besprochen und diskutiert werden. Diese Gespräche bieten gleichzeitig Anstöße für weitere Vorverständnissgewinnung.

In Phase III erfolgt der Schritt von der Gruppe auf die Ebene der Klasse in ähnlichem Verfahren wie unter II. Es stellt sich eine Verstehensplattform her,

die Aussagen über gemeinsame Kenntnisse und Einschätzungen angibt, strittige Punkte diskutiert und weitere Ausweitungen schon anbietet. Die dialogischen, dialektischen und die individuellen Merkmale von Unterricht werden bewußt aufgegriffen und genutzt (vgl. Punkt 5.).



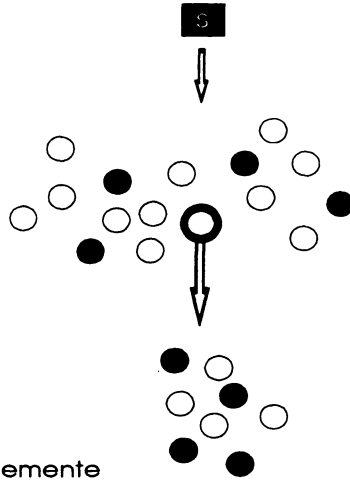
Die drei Phasen sind als Feinausprägung der unter 6.3. angesprochenen Artikulation des Unterrichts anzusehen. Sie lassen sich sowohl in der Initialphase des Unterrichts als auch an anderen didaktischen Orten, die auf eine Koordinierung des Vorverständnisses angewiesen sind, anwenden. Die Bedeutung dieser Vorgehensweise liegt darin, daß die Schüler keine Distanz zum Unterrichtsverlauf spüren. Alle Schüler können sich an den einzelnen inhaltlichen Punkten des Vorgehens durch eigene Beiträge wiedererkennen. Sie werden aktiv beteiligt und involviert. Aus dieser Bewegung und Eigendynamik heraus finden sie Anregungen für weitere Synthesen am gewählten thematischen Bereich. Zugleich sind begründete Plattformen geschaffen, die differenzierende Erarbeitungsformen leichter finden lassen. Die Schüler werden diese Form selbsttätiger Unterrichtsgestaltung bereitwillig aufgreifen, da sie ihre Lernsituation nun adäquat beurteilen können und diese im Unterricht berücksichtigt wird.

6.5.2. Der Entzug von Vorverstehensebenen zur Dynamisierung von Vorverständnis

An jeglichem Neuen prägt sich Vorverständnis aus. Wenn Schüler einen Themenbereich zur Bearbeitung bekommen, wird zunächst ein Schwall von Vorverständnis initiiert. Nach einiger Zeit, manchmal schon sehr früh, versiegt diese Zuweisung aus dem Vorverständnis. Erstaunlicherweise führt ein Entzug der bestehenden Verstehensebenen zu einem weiteren Vorverständnisschub. Wie ist das zu verstehen? Eine kurze Grafik soll das Vorgehen verdeutlichen. Das jeweils Neue, woran sich Vorverstehen entwickelt, ist in dieser, wie auch in den weiteren Grafiken als Unterrichtsgegenstand bezeichnet.

Es beginnt wieder mit dem Aufschreiben von Vorverständniselementen am Gegenstand (Phase I). Aus den Vorverständniselementen werden nun einzelne isoliert, die bisherigen Verstehenszusammenhänge zu den anderen also entzogen.

An diesem isolierten Vorverstehenselement werden die Schüler nun versuchen, erneute Vorverständnisbausteine zu aktivieren (Phase II) .



Schüler



Vorverständniselemente

Neben dem strukturellen Beispiel soll ein konkretes Unterrichtsbeispiel zur Verdeutlichung dienen. Die Thematik greift wieder den Vulkanismus auf. Die Lehrkraft zeigt ein Plakat eines aktiven Vulkans. Es gilt als Arbeitsanweisung: Schreibe in Stichpunkten alles auf, was dir zum Thema "Vulkan" einfällt.

Eine Schülerin notiert:

- . Magma
- . Lavastrom
- . Inseln
- . Aetna
- . gefährlich
- . Erdbeben
- . flüssige Erde

An dieser Stelle stoppt die Schülerin. Würden wir sie fragen, sagt sie eventuell: "Mehr fällt mir jetzt nicht ein." Im Wissen, daß Vorverständnis in Interpretations- und Verstehenshorizonte gebettet ist, aktivieren wir den Prozeß. Mit der eben skizzierten Methode wird dieser Punkt, daß die Vorverständnisszuweisungen zu früh versiegen, überwunden. Die Schülerin sucht einen Begriff heraus, isoliert ihn und fängt wieder an nach Verbindungen seines Verstehens zu diesem Bereich zu suchen. Sie hat sich für "Lavastrom" entschieden und notiert weiter:

- . manchmal schnell, manchmal langsam
- . innen rot, außen grau

- . brennt Bäume und Häuser nieder
- . nicht aufzuhalten.

Ebenso kann mit den anderen Aspekten verfahren werden. Es dürfte an diesem Beispiel klar geworden sein, worin die Bedeutung dieses Vorschlags liegt. Die Tiefe des Vorverständnis wird an dem, was die Schüler selbst einbringen, weiter angeregt. Die Schüler beginnen zu merken, daß sie schon viel mehr wissen und verstehen, als sie zunächst angenommen haben.

Das Vorgehen kann mit einem, mit mehreren, mit allen einzelnen Vorverständniselementen, die zunächst erarbeitet waren, nach und nach geschehen. Der sich angesammelte Vorverständnispool ist nun wesentlich ergiebiger und umfangreicher als zuvor. Im Vorverständnissbereich selbst wird somit eine zweite Nachfrageinitiative gestartet, die weitere assoziative Zusammenhänge zutage fördert. Das bereits erwähnte Phänomen der Unendlichkeit des Vorverständnisses wird hier ausgenutzt und zur Anwendung gebracht.

6.5.3. Entzug von Vorverständnisebenen mit rekursiver Einbindung

Einen ähnlichen Verlauf nimmt das folgende Verfahren. Nach der Eröffnung eines ersten Vorverständnispools (Phase I) folgt ein Entzug der Verstehensplattform. Ein einzelner Bereich aus diesem Pool, der erweitert werden soll, wird isoliert. Das erneuerte Generieren von Vorverständnis führt diesem einzelnen Bereich weitere Vorverständnisaspekte zu (Phase II). Bis hierhin ist das Verfahren gleichzusetzen mit 6.5.2.. Nun aber wird anders vorangegangen. Die neu gewonnenen Vorverständnisaspekte werden mit einzelnen Aspekten der Phase I in Verbindung gebracht (Phase III). Damit stehen für den "Inneren Dialog" bewußt Vorverständnissbereiche gegenüber. Die neu entstehenden Relationen dienen jetzt als Öffner für weitere Zuordnungsmöglichkeiten, die die Schüler vollziehen können. Die grafische Struktur (s.u.) soll das Vorgehen veranschaulichen.

Das konkrete Beispiel aus Punkt 6.5.2. dient wieder zur direkten Verdeutlichung. Zur Thematik "Vulkanismus" notiert eine Schülerin:

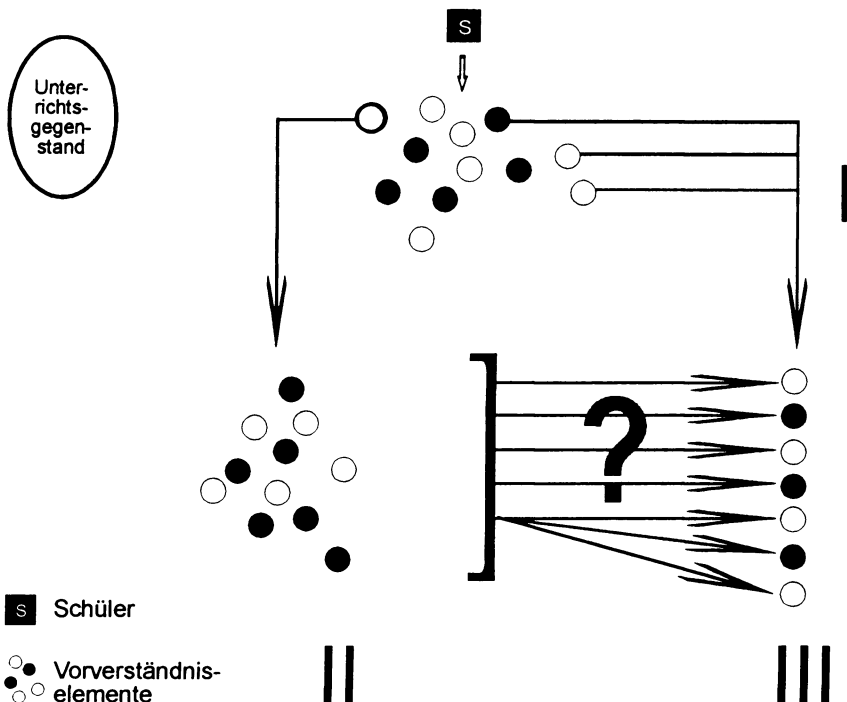
- | | | |
|-----------------|--------------|--------------------|
| . Magma | . Lavastrom | . Inseln (Phase I) |
| . Aetna | . gefährlich | . Erdbeben |
| . flüssige Erde | | |

Am Bereich Lavastrom generiert sie durch Isolation weiteres Vorverständnis.

- . manchmal schnell, manchmal langsam,
- . innen rot, außen grau, (Phase II)
- . brennt Bäume und Häuser nieder,
- . nicht aufzuhalten.

Nun stellt die Schülerin "gefährlich" aus Phase I den neu gewonnenen Bereichen der Phase II gegenüber und erarbeitet sich dadurch in Phase III:

- . Schnelle Lavaströme sind gefährlicher als langsame.
- . Je stärker die Rotfärbung umso gefährlicher ist der Lavastrom, weil Magma schneller fließt.
- . Die graue Farbe deutet auf ein Erkalten des Lavaströms.
- . Häuser müssen evakuiert werden oder geschützt.
- . Der Lavastrom reagiert wie eine Flüssigkeit, die abwärts läuft.



Über die Kombination der verschiedenen Vorverständnisbereiche können sich die Schüler eigenständig mit der Thematik befassen und sie weiter entwickeln. Die Schüler arbeiten am eigenen Verstehen und erkennen die Notwendigkeit eines eigenständig, bewußt erarbeiteten Standpunktes, bevor weitere Informationsmöglichkeiten über Medien zu Rate gezogen werden.

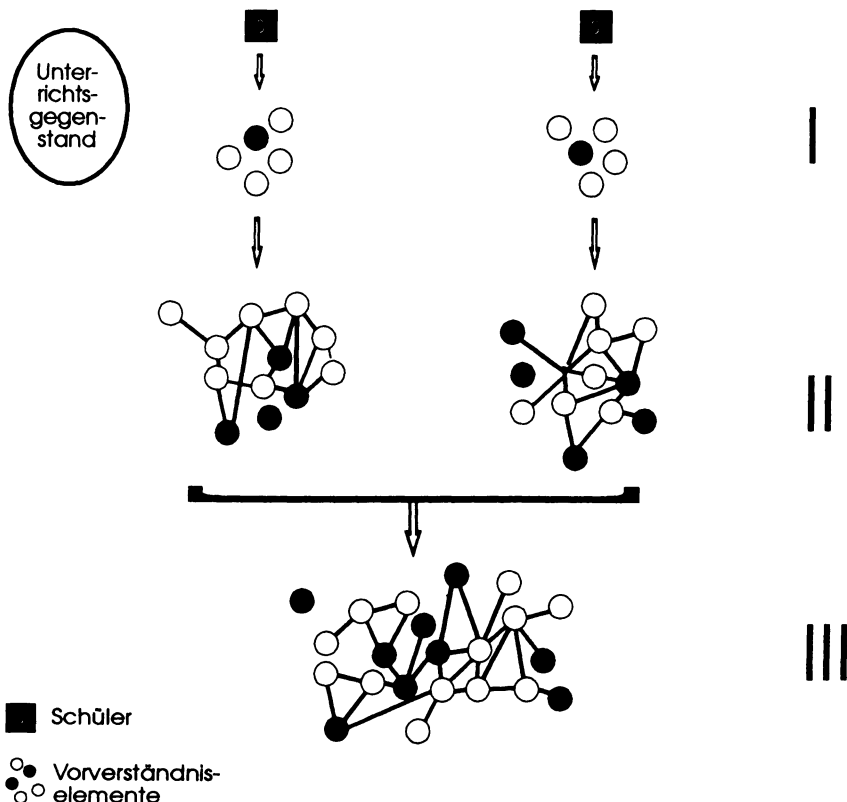
6.5.4. Vorverständnis vernetzen

Alles findet seine Identität aus dem Zusammenhang. Nichtverstehen krankt meist daran, daß sich oft vieles als Einzelwissen orientierungslos isoliert. Der Begriff der Vernetzung ist seit längerem in der wissenschaftlichen Diskussion aufgegriffen. In seinem Allgemeinbildungskonzept fordert Klafki "vernetztes Denken" oder "Zusammenhangsdenken" (Klafki, 1991, 63). In verschiedener Weise wurde das Anliegen der Vernetzung von Vester aufgegriffen und ausgearbeitet (Vester, 1987, 1990, 1991). Jegliches Vorverstehen in seinen einzelnen Elementen ist in den eigenen Interpretations- und Verstehenshorizont eingebunden und entspringt ihm (vgl. Punkt 3.2.10.). Aus diesem Grund kommt der Vernetzung von Vorverständnisbereichen, die diesen Interpretationshorizont ansatzweise sichtbar macht, ein besonderer Wert zu.

Die methodische Vorgehensweise, die für den Unterricht angebracht erscheint, beginnt wieder mit der Eröffnung des Vorverständnisses an einem Unterrichtsgegenstand (Phase I). Nach der Notation der Vorverständnistteile werden diese untereinander in Bezug gebracht, vernetzt. Die dadurch entstehenden Relationen stellen nun Verstehensbausteine dar, die eigenständig von den Schülern gefunden werden können (Phase II).

Die Einzelaspekte werden unter den Vorverständnisstrukturen zu einem immer komplexeren Zusammenhang ausgebaut. Jeder neue Zusammenhang, der gesehen wird, kann neue Anregungen für das Vorverständnis liefern. Mit diesem Vorgehen wird dem Schüler sein vorläufiges Bild zu einem Themenbereich bewußt und der Isolation von Wissens-elementen als Hauptfaktor von Vergessen aktiv entgegengewirkt. Wie alle anderen Beispiele, die auf den Einzelschüler abzielen, kann der Aufbau von gemeinsamen Verstehensplattformen, wie in Punkt 6.2. beschrieben, auch hier vorgenommen werden; die Grafik zeigt ein Beispiel mit zwei Schülern.

Bei der Vernetzung der individuellen Vorverstehensbereiche der Schüler der ganzen Klasse sind komplexe Ausprägungen der Thematik in vielfältigen Aspekten und mit unterschiedlichsten Gesichtspunkten zu erwarten. Vor allem das systemische und dynamische Merkmal des Unterrichts sind hier eingelöst, die das Wissen in Bewegung halten und auf immer weitere Zusammenhänge verweisen.



Aus dem gemeinsamen Gesamtbild der Schüler zur Sache kann in eine differenzierte Ausarbeitung übergegangen werden, die einerseits Einzelpunkte präzisieren, andererseits in unaufgegriffene Bereiche weitergeleitet werden soll (vgl. 6.5.1.).

Zur Konkretisierung dient wieder die Thematik Vulkanismus. Ein Schüler hat folgende Vorverständniselemente notiert:

Magma	Vulkan
gefährlich	Inseln
Erdbeben	

Er beginnt die Vernetzung und schreibt auf:

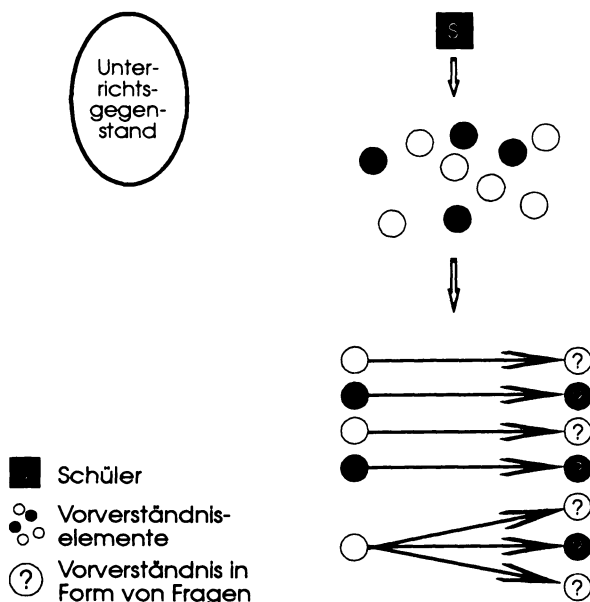
1. Magma ist gefährlich, weil es mit großem Druck aus dem Vulkan geschleudert wird.
2. Vulkane im Meer können Inseln bilden.
3. Bevor ein Vulkan ausbricht, kann es Erdbeben geben.
4. Vulkane auf Inseln sind besonders gefährlich, weil die Bevölkerung schlecht flüchten kann.

Aus diesem Beispiel wird ersichtlich, daß sich über die Methode der Vernetzung zielstrebig komplexe Sachzusammenhänge aufbauen lassen. Über zusätzlich zur Verfügung gestellte Medien kann der Prozeß der Vernetzung hilfreich unterstützt werden.

6.5.5. Vorverständnis in Fragen wandeln

Die Bedeutung der Frage als "geistige Suchhandlung" wurde in Abschnitt 4.3.4. hinreichend geklärt. Vorverständnis und Fragen sind aufs engste miteinander verknüpft, jegliches Wissen und Verstehen ermöglicht eine neue Frage. Was im Philosophischen ausgedrückt wird, kann für die Didaktik in praktisches Handeln umgesetzt werden. Um aus dem Vorverständnis heraus die Suchhandlung zu aktivieren, wird Vorverständnis in Fragen umgewandelt. In zwei Phasen kann dies vollzogen werden. Die erste Phase wird nach den vorangegangenen Mustern durchgeführt. Im zweiten Schritt werden Fragen aus den bestehenden Vorverständnisbereichen formuliert. Um diese Arbeit zu intensivieren, können auch mehrere Fragen zu den gleichen Vorverständnisbereichen gesucht werden, die verschiedene Gesichtspunkte anzielen. Auch hier sollten die Schüler zunächst allein die Möglichkeit haben, diese Umwandlung zu bewerkstelligen. Anschließend kann der Arbeitsprozeß in Partner- und Gruppenarbeit übergeführt werden.

Was entsteht, ist ein Fragepool, der schon Fragerichtungen anzeigt und auf mögliche Antwortbereiche verweist. Eine Erarbeitungsphase ist damit gezielt vorbereitet.



Eine Schülerin hat als Vorverständniselemente zur Thematik "Vulkanismus" notiert:

Lavastrom

Erdwärme

Aetna

Magma

Ascheregen

Vulkankegel

Im zweiten Arbeitsschritt bildet sie daraus Fragen:

Lavastrom: Wie schnell fließt Lava?

Aetna: Wo liegt der Aetna?

Wann ist der Aetna letztmals ausgebrochen?

Erdwärme: Kann man durch Vulkane Energie gewinnen?

Gibt es Häuser, die mit Vulkanwärme beheizt sind?

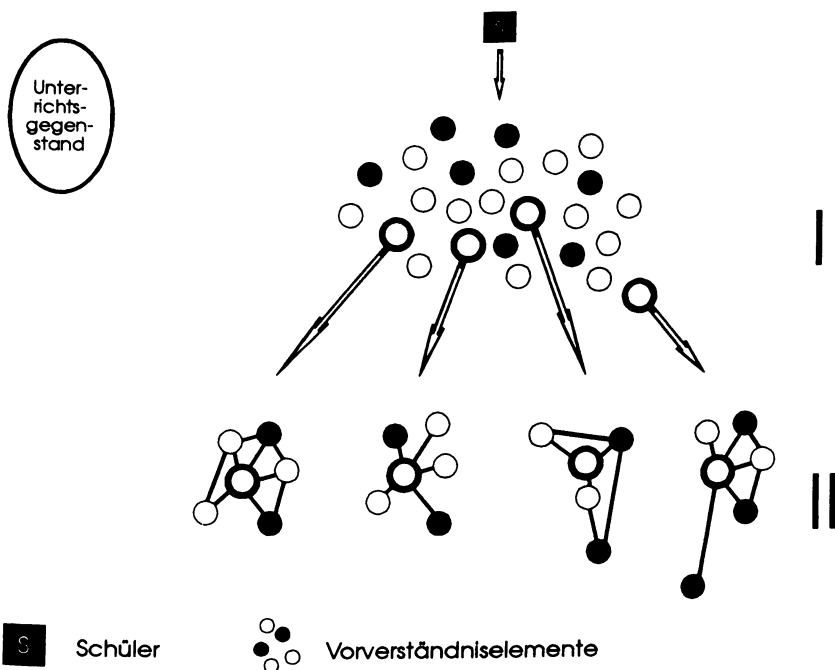
Ascheregen: Wie hoch steigt die Asche in die Atmosphäre?

Warum sind in Pompei die Einwohner nicht rechtzeitig geflüchtet?

Zu allen Vorverständniselementen kann die Schülerin eine oder auch mehrere Fragen suchen, es liegt in ihrem Ermessen, wie stark sie dies ausweitet. Mit der Fülle der entstehenden Fragen in einer Klasse muß ordnend und strukturierend umgegangen werden, die Anregungen unter Punkt 6.6. unterbreiten diesbezügliche Vorschläge.

6.5.6. Vorverständnis begründen

Neben der Isolation von Vorverständnisebenen (vgl. Punkt 6.5.2.) gibt es eine weitere Möglichkeit, in einem zweiten Schub Vorverständnis offenkundig zu machen. Sie besteht darin, gefundene Vorverständnisebenen zu begründen. Die theoretische Fundierung dieser Vorgehensweise erwächst aus dem Interpretations- und Verstehenshorizont, in dem jedes Vorverständnis sich befindet.



Durch die Forderung nach Begründung eines vorgestellten Vorverständnisbereiches werden die Beziehungen, in denen dieser steht, und die begründenden Zusammenhänge, die zu seiner Nennung geführt haben, aufgedeckt. Die Schüler werden auf Herkunft und Umfeld ihres eigenen Vorverständnisses aufmerksam.

In einer ersten Arbeitsphase (I) werden die Schüler wieder Vorverständniselemente notieren. Zu einigen versuchen die Schüler dann Begründungen auszuarbeiten, warum sie eine Verbindung zu dem vorgestellten Unterrichtsgegenstand sehen. Über die Vorgehensweise wird die Verbindung zu weiteren Vorverstehensbereichen aufgebaut, die auf thematische Kontexte und erste Sachzusammenhänge und -strukturen weisen (Phase II).

Als praktisches Beispiel dient erneut die Thematik "Vulkanismus". Eine Schülerin hatte in der ersten Phase wiederum folgende Vorverständniselemente aufgeschrieben:

- | | |
|-----------------|--------------|
| . Magma | . Lavastrom |
| . Aetna | . Erdbeben |
| . flüssige Erde | . gefährlich |
| . Inseln | |

Jetzt erfolgt die Aufforderung durch die Lehrkraft (oder durch sich selbst):

"Begründe, warum dir bei Vulkanismus "gefährlich" einfällt!"

Die Schülerin notiert:

- . Die glühende Erde verbrennt alles.
- . Es gibt oft auch Erdbeben.
- . Man weiß den Zeitpunkt des Ausbruchs nicht.
- . Nach einem Ausbruch regnet es Asche.

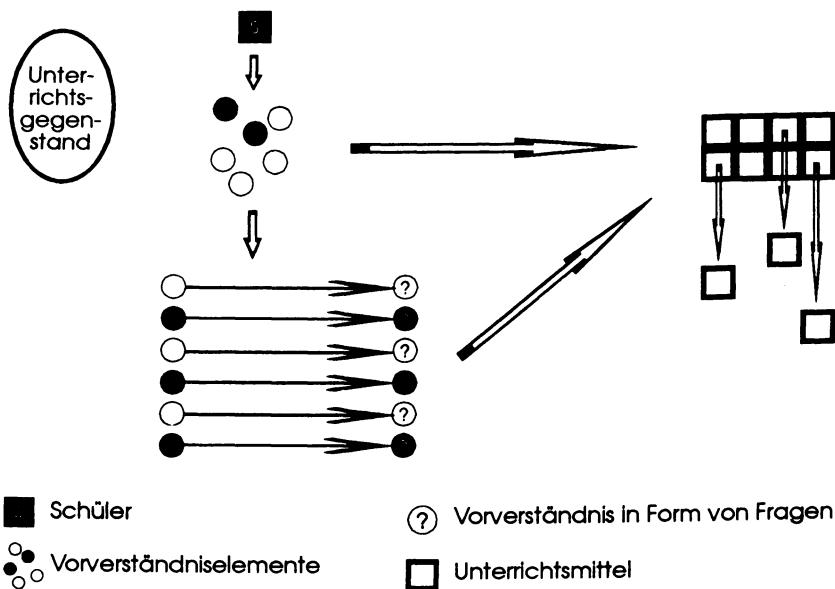
Durch die Begründung hat die Schülerin differenzierte Zusammenhänge schon stärker benannt und auch neue Vorverstehensaspekte eingebracht. Das Vorverständnis zeigt wiederum schon Beziehungswissen an einer Thematik auf. Auch hier ist der "Innere Dialog" angeregt.

6.5.7. Aus der Kenntnis des Vorverständnisses über adäquate Unterrichtsmittel entscheiden

Die bisherigen Hinweise auf Arbeitsmöglichkeiten mit dem Vorverständnis werden nun auf Unterrichtsmittel erweitert (vgl. Punkt 6.3.). Vorauszusetzen

ist, daß zu einer Thematik nicht nur ein, sondern verschiedene Unterrichtsmittel vom Lehrer und den Schülern der Klasse bereitgestellt werden können. Unterrichtsmittel sind dann einzusetzen, wenn die Arbeit aus dem Vorverständnis nicht mehr ohne weitere äußere Anstöße vorankommt, wie dies schon am Beispiel "Apatam" (Punkt 4.4.) angedeutet wurde. Sowohl traditionelle Lehrmittel als auch Lernmaterialien für einzelne Schüler (Bönsch, 1991, 138 ff) geben dazu Anregungen. Vom Lehrer geleiteter Unterricht und auch Formen von freier Arbeit der Schüler sind hier wie bei allen anderen Punkten gleichzeitig angesprochen.

Im traditionellen, lehrergeleiteten Unterricht wird die Entscheidung über die unterrichtlichen Medien fast ausschließlich von der Lehrkraft getroffen. Berücksichtigt man das Vorverständnis der Schüler, kann dieser Vorgang auch auf sie übertragen werden.



In Phase I werden am neuen Unterrichtsgegenstand wieder Vorverständnisbausteine gesucht und gesammelt. Über die Methode der Vernetzung (6.5.4.) kann der vorläufige Gesamtkomplex der Thematik sichtbar gemacht werden. Mit diesem Ausgangspunkt sieht man nun die

Unterrichtsmaterialien und untersucht gemäß der eventuell vorliegenden Fragen (II) (vgl. 6.3.5.) nach ihrer Brauchbarkeit, dem Schwierigkeitsgrad und dem dienlichen Informationsgehalt. Entsprechend der Ausprägung des Vorverständnisses der einzelnen Schüler kann sich ein unterschiedliches Erscheinungsbild ergeben. Danach wird die Entscheidung über den Erarbeitungsprozeß gefällt, der die als adäquat erkannten Unterrichtsmittel in das weitere Vorgehen einbezieht.

Der grundlegende Vorteil dieser Vorgehensweise liegt wiederum darin, daß die Schüler für ihren Prozeß des Lernens, Erkennens und Verstehens auch bei der Auswahl der für sie nützlichen Unterrichtsmittel ihre eigenen Kriterien anwenden können. Wie sehr Schüler dazu fähig sind, belegen die Formen der offenen Differenzierung durch Selbsteinschätzung. Auch in der Freiarbeit, wie sie seit Montessori, Petersen und Freinet bekannt ist, wird den Schülern diese Kompetenz zugetraut. Die Schüler übernehmen für die eigene geistige Bewegung die Verantwortung und sind angeregt durch eine vorbereitete Lernumwelt, die medial angeboten wird.

Ein Schüler hat einen Vorverständnis- und Fragepool angelegt:

Lava	Explosion	gefährlich
Magma	Aetna	
Vulkan	Erdbeben	

- . Wann bricht ein Vulkan aus?
- . Wie kommt es zur Explosion?
- . Wie sieht ein Vulkan innen aus?

Aus den angebotenen Arbeitsmitteln wählt er die, von denen er Hinweise auf die Ursachen eines Vulkanausbruchs erhofft. Er holt sich ein Schaubild eines Vulkanquerschnitts, sucht eine Textstelle im Schulbuch und nimmt einen Zeitungsbericht aus einem bereitgestellten Ordner.

Die Vielfalt der Anregungen und möglichen Anstöße, die durch die ausgewählten Unterrichtsmittel ausgelöst werden, wird mit Hilfe bewußten Vorverstehens geordnet und individuell strukturiert.

6.6. Fragen im Unterricht - Vorverständnis ausrichten

Wie aus den Ausführungen zum "Inneren Dialog" hervorgeht, steht die Frage im Prozeß des geistigen Voranschreitens an einem zentralen Punkt. Die Frage

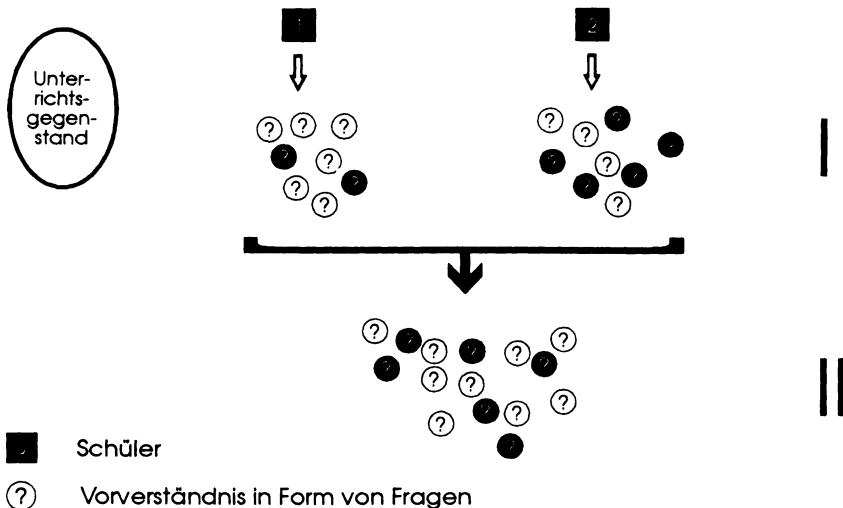
hat in der didaktischen Historie einen festen Stellenwert. - Es ist die Lehrerfrage, auf die sich didaktische Konzeptionen konzentrieren. In ihr steckt immer noch das Abfragen von (Auswendig-)Gelerntem wie in den letzten Jahrhunderten, obwohl auch dazu in der didaktischen Literatur entsprechende Hilfen angeboten werden, die das Repertoire der Lehrkräfte beim Fragen erweitern können (vgl. Knapp, 1985; Bönsch, 1992, 75 ff). Aus der Perspektive des "Inneren Dialogs" ist jedoch nicht die Lehrerfrage angesprochen. Die Fragen, die Schüler selbst aufgreifen, haben durch ihre Herkunft aus dem Vorverständnis eine ganz andere Bedeutung für den Verstehensprozeß als die Lehrerfrage. Dem Wißbaren aus eigener Initiative nachzuspüren, läßt die Verantwortung für diese "Suchhandlung", die die Frage anleitet, übernehmen. Alle folgenden Beispiele für Anwendungsmöglichkeiten beziehen sich somit auf die Schülerfrage. Die unterrichtliche Festlegung an einen didaktischen Ort ist in den Ausführungen zur Artikulation nachzuvollziehen (vgl. Punkt 6.2.). Die Frage oder Frageinitiative wird aber nicht auf einen Punkt des Prozesses im Unterricht beschränkt bleiben. Wie beim Umgang mit Vorverständnis (vgl. Punkt 6.4.) sollen Fragen immer wieder ermöglicht werden, wenn der Unterricht neue Fragebereiche aufwirft. Neben spontanen Fragen, einem äußerst spärlichen Phänomen im herkömmlichen Unterricht, ist die gezielte Förderung des Fragens wie sie mit den nachfolgenden Punkten vorgestellt wird, angebracht (vgl. Becker, 1984b, 173 ff).

6.6.1. Einen Fragepool aufstellen

Analog zur Verfahrensweise mit dem Vorverständnis ist es zunächst wichtig, die möglichen Fragen an einer Thematik erkennen zu lassen. Auch hier ist es nötig, individuell vorzugehen, damit jeder einzelne Schüler in die Frageposition aus seinem eigenen Vorverständnis gelangt. Jeder Schüler soll sich von der Thematik gefordert sehen und den Bereichen des Wissens gezielt nachgehen. Wiederum scheint die schriftliche Form der Notation am sinnvollsten, um im Verlauf des Unterrichts mit den Fragen weiter umgehen zu können.

Wie bei der Erarbeitung des Vorverständnisbereiches lassen sich Fragen auf individueller, gruppaler Ebene und auf die Klasse bezogen erstellen. Die entsprechende methodische Vorgehensweise ist aus Punkt 6.5.1. bekannt (Phase I). Die Sammlung der Fragen ergibt einen Fragepool, der in noch

ungeordneter Form auf Ausweitungsmöglichkeiten des bisher Gewußten hinweist und Richtungen der Erarbeitung angibt (Phase II).



Am Beispiel des "Vulkanismus" kann dies verdeutlicht werden. Es sind zwei Schüler herausgegriffen. Schüler 1 sammelt folgende Fragen:

- Wo gibt es auf der Erde Vulkane?
- Weisen Erdbeben auf Vulkanausbrüche hin?
- Was ist mit dem Krakatau passiert?
- Wie lange ist ein Vulkan tätig?
- Warum wohnen Menschen immer noch in der Nähe von Vulkanen?
- Warum kommt die Magma aus dem Erdinnern an die Oberfläche?

Schüler 2 hat eine andere Frageliste aufgeschrieben:

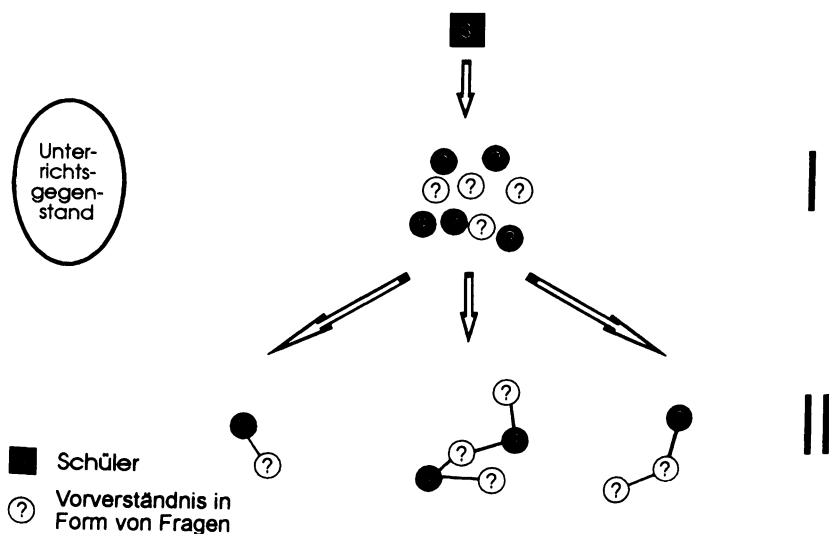
- Welcher Vulkan ist zuletzt ausgebrochen?
- Was kann man gegen Vulkanausbrüche tun?
- Wie ist die Energie eines Vulkans zu nutzen?
- Woran erkennt man, daß ein Vulkan bald ausbricht?
- Wie heiß ist es in einem Vulkan?

Schon an dieser kurzen Ausführung ist zu erkennen, wie viele Aspekte einer Thematik durch eine Sammlung von Fragen in der genannten Klasse angesprochen sind.

Schüler 1 und 2 legen nun ihre Fragen zusammen. Eventuell ist es sogar möglich, Fragen des anderen schon vorläufig zu beantworten oder Hinweise auf Informationsmöglichkeiten zu geben. Die Anlage eines individuellen, gruppalen und auf die ganze Klasse bezogenen Fragepools in dieser Form bildet den Ausgangspunkt für weitere Möglichkeiten, aus der eigenen geistigen Initiative an der Thematik weiterzuarbeiten. Die nächsten Unterpunkte sollen darauf eingehen.

6.6.2. Fragen in Bezug zueinander bringen, ordnen und strukturieren

Nachdem ein Fragepool aufgestellt ist (Phase I), können in einer nächsten Phase die Schüler darangehen, die Einzelfragen in Bezug zueinander zu bringen (Phase II). Es ist eine erste, einfache Form der Strukturierung, die sofort sichtbare Zusammenhänge aufgreift und Verbindungen, die Schüler erkennen, aufzeigt. Dem systemischen Merkmal des Unterrichts wird damit bewußt Rechnung getragen. Diese ersten Strukturen, die sich aufbauen, weisen auf Verbindung und Komplexe, die die Arbeit an der Thematik ordnen und gliedern können.



Die Fragen gestalten sich zu Fragekomplexen, die bestimmte Richtungen der Thematik verfolgen. Beide eben genannten Arbeitsweisen verfolgen den Weg der Sachstruktur an jeweiligen Bruchstücken einer Sachgenese. Gleichzeitig kristallisieren sich durch dieses Vorgehen Fragebereiche heraus, die den Schülern zunächst eher unwichtig erscheinen, Fragen, die einzeln stehen, und Fragen die zu anderen Themen hin ausweiten oder besondere Schwierigkeiten in der Zuordnung bereiten. Diese Bereiche werden oder können den Schülern Gelegenheit geben, sich im Verlauf des Unterrichts nochmals mit diesen Fragen zu befassen, sie als erledigt zu betrachten, zu verwerfen oder erst recht mit besonderer Sorgfalt aufzugreifen.

Die Grafik zeigt den abstrahierten Vorgang, das nachfolgende Beispiel die praktische Umsetzung.

Die Schüler 1 und 2 aus Punkt 6.6.1. haben einen gemeinsamen Fragepool ausgearbeitet. Sie legen folgende Fragen zu Fragekomplexen zusammen:

Komplex 1: Welcher Vulkan ist zuletzt ausgebrochen?

Wo gibt es auf der Erde Vulkane?

Was ist mit dem Krakatau passiert?

Komplex 2: Weisen Erdbeben auf Vulkanausbrüche hin?

Woran erkennt man, daß ein Vulkan bald ausbricht?

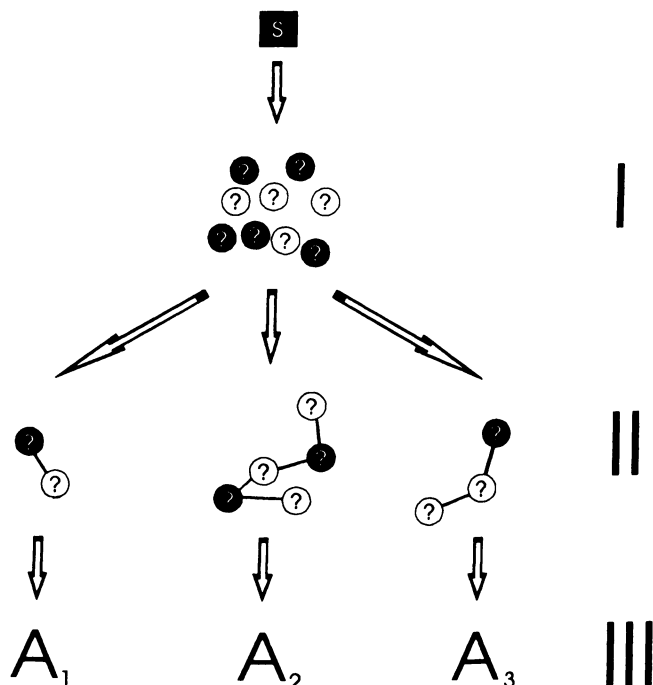
Warum kommt Magma aus dem Erdinnern an die Erdoberfläche?

6.6.3. Fragerichtungen festlegen - Aufgaben finden

Die Vielfalt der in einer Klasse in einem Pool zusammengestellten Fragen läßt das Problem der Priorität auftauchen. Welche Frage, welcher Fragekomplex hat zunächst Vorrang?

Die Vorverständniseröffnung und die Sammlung von Fragen geben der Zielstellung einer Thematik neue Aspekte, vor allem durch die bisher nicht bekannte Sicht der Kinder und Jugendlichen auf die Thematik. So wird eine modifizierte Zielstellung Hinweise geben, wo der Einstieg in die Erarbeitung am sinnvollsten liegt (vgl. 6.2.). Daß von dort alle weiteren Fragebereiche zugänglich sind und sich aufbauen lassen, wird in einer systemischen Sicht der Sache zu vollziehen sein (vgl. Punkt 5.6.). Aus einer Untergliederung des Fragepools ergibt sich somit eine Ordnung der Fragen, wie sie zur Bearbeitung anstehen können.

Unter-
richts-
gegen-
stand



■ Schüler ⊗ Vorverständnis in Form von Fragen A Aufgaben

Aus den Fragen lassen sich Aufgaben ableiten, die die Schüler durch die entsprechende Arbeit zu Antworten führen können (vgl. Punkt 6.6.3.).

Die Schüler im Beispiel aus 6.6.1. und 6.6.2. befassen sich aufgrund ihrer Fragenkomplexe zunächst damit, die Vulkangebiete der Erde in einer Karte festzuhalten; darauf wollen sie die Ursachen eines Vulkanausbruchs klären.

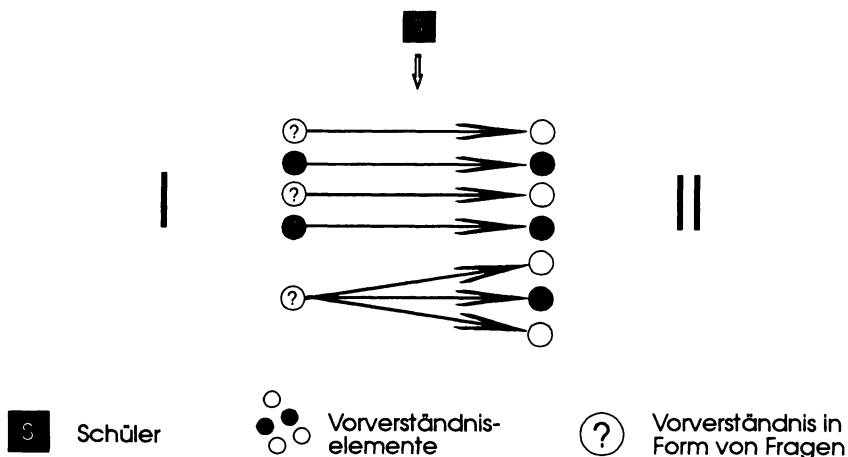
Dieses Vorgehen steht wiederum nicht isoliert von anderen methodischen Fragen, es ist z.B. eingebunden in eine arbeitsteilige Gruppenarbeit. Ob an dieser Stelle die Schüler allein, in Partnerarbeit, in Gruppen oder in Form eines Klassengesprächs arbeiten, ob arbeitsgleich, arbeitsteilig vorgegangen wird, wird erst über die inhaltliche Struktur der individuellen Frageausprägungen sichtbar. Schüler und Lehrkraft haben situativ zu entscheiden und Präferenzen

zu setzen. Das methodische Repertoire, das hier in der Didaktik zur Verfügung steht, bietet Variationen in der Arbeit mit der Frage.

6.6.4. Aus Fragen verfügbares Vorverständnis erkennen

Nicht immer ist es notwendig, mit der Eröffnung des Vorverständnisses eine Thematik zu erschließen. Auch der direkte Weg über die Frage bzw. über Fragen bietet die Gelegenheit, dies in anderer Weise zu tun. Die Frage ist konstitutiv auf das Vorverständnis angewiesen. In der Frage ist Vorverständnis in spezifischer Weise verarbeitet. In einem rekursiven Griff können Schüler deshalb von der Frage auf Vorverständniselemente Hinweise erlangen und sich über die Grundlage ihrer eigenen Frage klar werden (vgl. 4.3.4.).

Ausgangspunkt des Vorgehens ist wiederum das individuelle Erstellen von verschiedenen Fragen (Phase I). Aus ihnen werden die Bestandteile eines Vorverständnisses identifiziert (Phase II).



Auch hier bieten sich Variationen an. Die Fragen können z.B. zwischen den Schülern ausgetauscht werden, die Schüler können auch dem Vorverständnis des anderen nachgehen und sich so weiteren Fragen und Vorverständnismöglichkeiten zuwenden. Neben allen Aspekten der Vorverständnismogenese und ihrer weiteren Bearbeitung (vgl. Punkt 6.5.) wird gleichzeitig der reflektierende Prozeß, der die Abhängigkeit von der eigenen Sicht zeigt, herausgearbeitet.

Ein konkretes Beispiel findet sich bereits unter Punkt 4.3.4.. Dort wurde anhand der Frage "Können Sie mir bitte sagen, wo und wann der Bus zum Flughafen in München abfährt"? deutlich, wie komplex sich Fragen aus dem Vorverständnis konstituieren.

6.7. Verfremdung als Eröffnung des Neuen

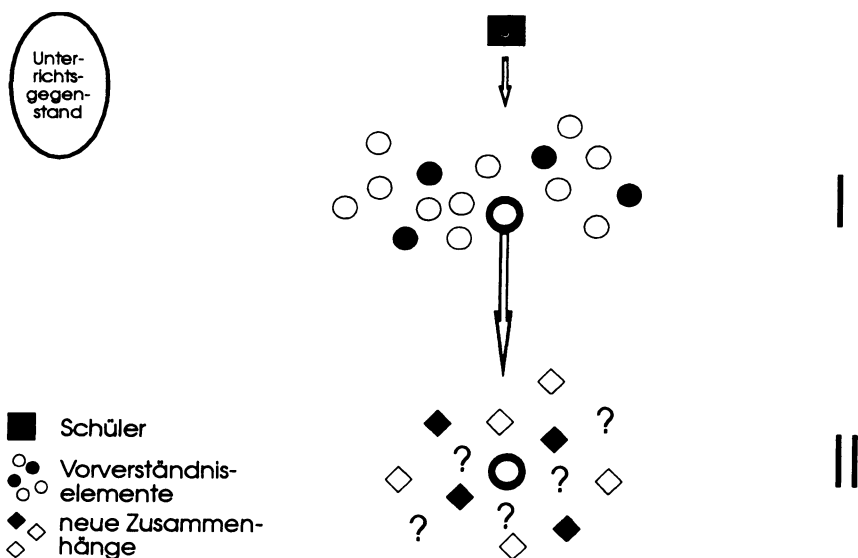
Die Einstiegsphase jeglichen Unterrichts versucht, mit einer neuen Thematik und einem neuen Unterrichtsgegenstand in Kontakt zu treten. Die Bekanntheit mancher Dinge, gerade von Bereichen der alltäglichen Lebenswelt, machen es uns und Schülern schwer, die Neuheit in Form zusätzlicher, weiterer, bislang unerkannter Aspekte und Perspektiven erkennen und klar werden zu lassen. Viele Unterrichtseinstiege laufen über allzu Bekanntes (vgl. Paradies/Meyer, 1992). Veränderte Sichtweisen ermöglichen einen neuen Blick, der aus der fraglosen Selbstverständlichkeit herausführt (vgl. Punkt 4.3.1.). In der Kunst und im Theater wird, wie angesprochen, die Verfremdung als Mittel angewandt, um das Bekannte neu zu sehen. Auch für den Unterricht ist Verfremdung geeignet, geistige Prozesse anzuregen und aufzurütteln von alltäglicher Sicht und Betrachtungsweise. Auf einer Metaebene, noch nicht auf der konkreten Handlungsebene des Unterrichts spricht Horst Rumpf in seinem Band "Didaktische Interpretationen" die Form der Verfremdung an (vgl. Rumpf, 1991, 46 ff). Er greift Plessner auf und zitiert ihn u.a. mit den Worten: "Die Kunst des entfremdenden Blicks erfüllt darum eine unerläßliche Voraussetzung allen echten Verstehens" (Plessner in Rumpf, 1991, 46). Welche Möglichkeiten gibt es nun, dies in den Unterricht einzubringen? Wie kann Unterricht mit Schülern gestaltet werden, um den entfremdenden Blick entstehen zu lassen?

An zwei Vorschlägen werden im folgenden mögliche Vorgehensweisen aufgeführt. Es sei nochmals darauf verwiesen, daß diese, wie auch die vorausgegangenen und noch folgenden Realisationsmöglichkeiten, nicht auf einen didaktischen Ort, etwa den Einstieg, festgelegt sind. Verfremdung wird an allen Stellen des Unterrichts, ob in der Einstiegsphase, in Abschnitten der Erarbeitung oder in Bereichen systemischer Ausweitung gleichermaßen einsetzbar sein. An all diesen Stellen taucht die Gefahr auf, immer nur das Bekannte am Neuen zu entdecken (vgl. Ballauff, 1970, 65). Genau dies will das Mittel der

Verfremdung aufbrechen. Die Verfremdung kann an zwei unterschiedlichen Bereichen ansetzen. Die entsprechenden Maßnahmen können sowohl am Unterrichtsgegenstand als auch beim notierten Vorverständniskomplex der Schüler durchgeführt werden. Beides dient dazu, neue Sichtweisen zu eröffnen. Bereits Beispiele aus den vorangegangenen Punkten haben Elemente der Verfremdung, z.B. der Isolation und des Entzugs der Verstehensebenen, verwendet (vgl. Punkt 6.5.2.). Weitere Möglichkeiten werden nun hier vorgestellt.

6.7.1. Verfremdung durch veränderte Zusammenhänge

Es ist oft deshalb so schwierig, Neues am Bekannten zu entdecken, weil der Kontext, in dem etwas steht, uns veranlaßt, immer wieder die gleichen Assoziationen aufzugreifen. Der hier vorgestellte Verfahrensvorschlag zielt darauf ab, durch ein neues Umfeld neue Aspekte zu entdecken. Der Ausgangspunkt ist wiederum die Notation des Vorverständnisses (I). In einem zweiten Schritt (II) werden eines oder mehrere Vorverständniselemente neuen Zusammenhängen gegenübergestellt.



Für die Schüler ergeben sich an dieser Stelle zwei Aufgaben, die zu bewältigen sind, zum einen den Aufbau des neuen Zusammenhangs, zum anderen den Bedeutungswechsel zu erkennen und zu formulieren. Ein konkretes Beispiel dient wiederum zur Veranschaulichung. Es stammt ebenfalls aus dem Bereich Vulkanismus. Die Schülerin hat wie in Punkt 6.5.2. folgende Einzelbeispiele notiert:

- | | |
|-----------------|--------------|
| . Magma | . Inseln |
| . Aetna | . gefährlich |
| . flüssige Erde | . Erdbeben |

Etwaigen Bedenken, daß ein derartiges Verfahren ja alles mit allem verknüpfen kann, ist durch die vorläufige Abgrenzung des Sachkomplexes des Unterrichts, wie hier zum Thema "Vulkanismus" zu begegnen. Es wird eines davon isoliert und in neue Zusammenhänge gesetzt.

Der Lehrer hat dazu ein Bild vom Kaiserstuhl,

eine Karte von Santorin und

einen Prospekt der Vulkaninsel Fogo zur

Verfügung gestellt.

Über diesen Anstoß, der den Aetna in neue Verstehensbereiche stellt, wird nun klar, daß Vulkane ganz unterschiedliche Erscheinungsformen haben können. Der Aetna steht demnach in einem geologischen Prozeß, der bei Vulkanen unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Gleichzeitig verweist diese Arbeit auf weitere Vulkanzonen dieser Erde, die über entsprechende Karten im Atlas zu verorten sind.

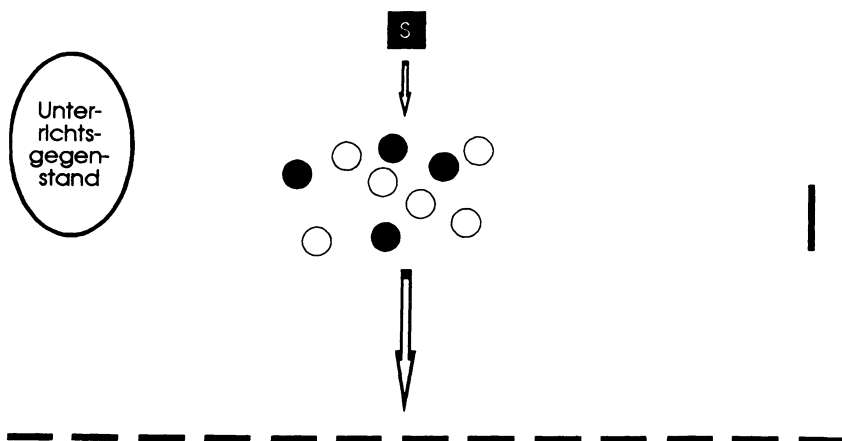
6.7.2. Verfremdung durch Mikro- und Makrosicht

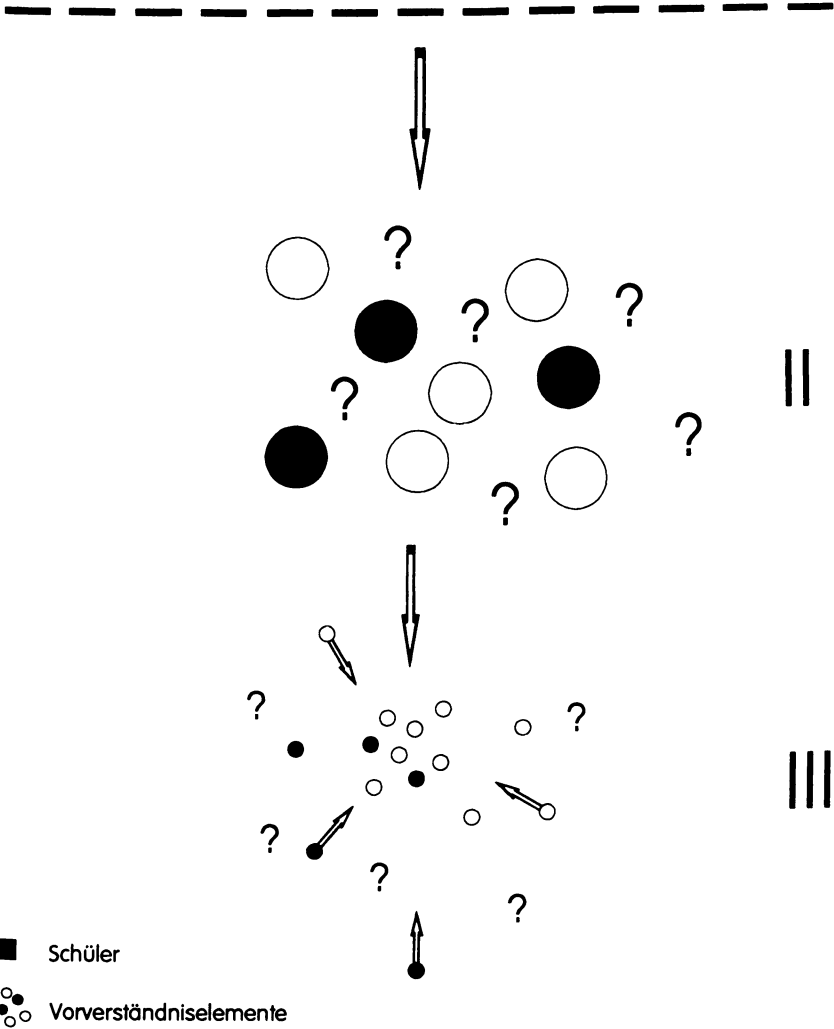
Jeder Betrachtung einer Thematik liegt eine bestimmte Perspektive zugrunde. Diese Perspektive gibt den Blick auf einen Ausschnitt der Thematik frei. Um aus einer erstarrten Sichtweise herauszukommen, ist eine Methode anwendbar, wie sie ähnlich beim Fotografieren ein Zoom vollzieht. Ein Objekt kann in der Normaleinstellung betrachtet werden, mit einer Weitwinkелеinstellung aus größerer Distanz fotografiert oder mit dem Teleobjektiv oder gar einer Makro-einstellung besonders nah aufgenommen werden. Was hier in einer fotografischen Analogie vorgestellt wird, läßt sich beim Umgang mit Vorverständnisbausteinen als Verfremdung anwenden.

Verschiedene Punkte der theoretischen Ausführungen dieser Untersuchung werden gleichzeitig berücksichtigt: Zum einen die exemplarische Forderung von Einzelnen ins Ganze zu gehen, zum zweiten die systemische Verbindung zwischen verschiedenen Verstehensbereichen und zum dritten die Tiefe des Vorverständnisses, das die Weite dieser thematischen Bezug auszudrücken vermag.

In drei Phasen kann im Unterricht wiederum vorgegangen werden. In einer ersten (I) wird wieder zu einer Thematik Vorverständnis notiert. Phase II und Phase III zeigen den Vorverständnisbereich in Nahaufnahme bzw. größerer Ferne. Der bewußte Wechsel von Nähe und Ferne hilft den Schülern auf verschiedene Weise, eine unterrichtliche Thematik weiter auszugestalten. Durch eine Makro-Sicht treten in der Mikrostruktur (II) weitere Aspekte hervor, die zunächst keine Berücksichtigung finden, Feinausprägungen von Zusammenhangsstrukturen werden klar. Zusätzliche Komponenten zwischen Verstehensbausteinen werden gefunden.

Im Gegensatz dazu relativieren sich vorgenommene Beurteilungen in einer weiten Perspektive. Nebensächliche Teilaspekte einer Thematik schwinden in ihrer Bedeutung, wirklich wichtige Bereiche bleiben auch in der Makrostruktur erhalten. Neue, grundsätzliche Komponenten der Thematik und weiträumige Bezugsbereiche treten ins Blickfeld. Gleichzeitig geht der Blick fürs Detail durch die vorherige Sicht auf die diffizileren Zusammenhänge nicht verloren. Die nachfolgende Grafik zeigt das strukturelle Vorgehen in allen drei Phasen.





Um im praktischen Bereich damit umgehen zu können, muß die Verfremdung am Unterrichtsgegenstand ansetzen, die dann die veränderte Zuordnungsmöglichkeit aus dem Vorverständnis provozieren kann.

Als Ausgangspunkt für das praktische Beispiel im Unterricht dient erneut die Thematik "Vulkanismus". In einem ersten Schritt werden zu einem Bild eines Vulkans Vorverständniselemente formuliert. In der zweiten Arbeitsphase werden Einzelaspekte detailliert betrachtet, so z.B. die verschiedenen Formen und Farben von Lavagestein mit ihren Einschlüssen und Strukturen. Gasblasen, teigartige Strukturen, unterschiedliches Gewicht verschiedener Lavabrocken u.ä. geben detaillierte Aufschlüsse über das, was bei einem Vulkanausbruch passiert. In einer dritten Phase, die sich von den Phänomenen des einzelnen Vulkans entfernt, wird der Vulkanismus in Beziehung zum Aufbau des Erdinneren gebracht. Nun sind die Schüler z.B. in der Lage, Verbindungen zu tektonischen Verschiebungen, zu Tiefseegräben, zu Erdbebengebieten herzustellen und entsprechende Aufgaben dazu zu übernehmen.

7. Antworten und offene Fragen

Untersuchungen geben Antworten und werfen neue Fragen auf, sie sind Zwischenberichte auf dem Weg der Erkenntnis. Unter der Themenstellung "Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht" sind Antworten ausgearbeitet worden, die grundsätzliche Vorstellungen über Unterricht von einer eingeeengten Lehr-Perspektive befreien sollen.

Eine Zusammenfassung wird an dieser Stelle nicht gegeben, sie würde die einzelnen Punkte der vorausgegangenen Argumentation berauben. Dafür sind Antwortbereiche nochmals aufgeführt, die die didaktische Sicht von Unterricht anstoßen. Vor allem Lehrerinnen und Lehrer sind dabei angesprochen, wenn es um eine neue Sicht von Schülern und Unterricht geht, denn sie sind diejenigen, die Veränderungen tagtäglich umsetzen können.

Diese Untersuchung fragt nach der Bedeutung des Vorverständnisses, die direkte Antwort darauf lautet:

Das Vorverständnis der Schüler konstituiert die individuellen und gemeinsamen Verstehensprozesse im Unterricht.

Die gesamte Untersuchung leistet einen Beleg für diese zentrale Aussage. Die Konsequenzen ergeben sich daraus für das Denken über Unterricht, egal ob für unterrichtliche Planungen oder in unterrichtlichen Handlungen. Denken über Unterricht hat auf das Vorverständnis der Schüler Bezug zu nehmen. Weite Bereiche von Unterricht sind davon betroffen. Es ist sogar zu fragen, ob es überhaupt einen didaktischen Bereich gibt, der ohne Überlegungen zum Vorverständnis und dem Verstehen der Schüler auskommen kann. Das Vorverständnis der Schüler konstituiert Unterricht, sicher nicht allein, aber doch im Sinne einer "Conditio sine qua non". Unterricht wird "a priori" vom Vorverständnis, also vom Früheren her, bestimmt. "Was ich weiß, macht mich heiß." Dieser Satz gilt, auf das Vorverständnis bezogen, für jeden Schüler, jeden einzelnen von ihnen. Die Ausarbeitung des "Inneren Dialogs" hat eine detaillierte Begründung dazu gegeben. Die konstitutiven Merkmale sind als Konsequenzen für den Unterricht festgehalten. Praktische Beispiele helfen bei der Umsetzung.

Der Dialog, die Merkmale und die Beispiele strahlen auf weitere Bereiche der Didaktik aus und betreffen alle methodischen Variationen, mit denen wir Unterricht gestalten können. Alle Ausführungen dieser Untersuchung dienen dazu, besser zu verstehen, wie wir das einzelne Kind auf seinem individuellen Weg unterstützen können. Schüler bringen aus sich selbst, in sich selbst neues Verstehen an Unterrichtsgegenständen hervor. Das neue Verstehen ist eine neue Sichtweise, die aus der Synthese vorhandener Vorverständnisbereiche möglich gemacht wird. Was beim einzelnen Schüler geistig tatsächlich bewegt wird, bleibt uns zum Großteil verschlossen; wir haben uns mit der Außenansicht zu begnügen. Das Vorverständnis zu mißachten hieße, den einzelnen Schüler in seiner Person und in seiner individuellen Verstehensausprägung nicht erkennen zu wollen. Möglichkeiten des Lernens würden brach liegen gelassen; die wesentliche Konstitution von Unterricht bliebe verborgen. Nur ein Unterricht, in dem das Vorverständnis der Schüler bewußt gemacht und aufgedeckt wird, kann gemeinsame Plattformen des Verstehens sichtbar machen. Er fördert gegenseitiges Verstehen und unterstützt alle sozialen Bezüge einer Klasse.

Der Prozeß des Unterrichts muß geplant werden und gleichzeitig offen bleiben. Erst in der Situation selbst konstituiert sich Unterricht, weder determiniert, noch determinierbar, offen und unvorhersehbar aufgrund der individuellen geistigen Vollzüge, die jeder einzelne Schüler durch seine eigene Arbeit einbringen kann. Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert, die Unbestimmbarkeit und die Offenheit auszuhalten und durch umfassende pädagogische Kompetenz zu bewältigen. Aus den Ausführungen zur Bedeutung des Vorverständnisses wird von ihnen ein Umdenken verlangt. Lehre und Unterrichtsmethode stehen nicht an erster Stelle unterrichtlicher Planung, es kann auch nicht über die Intention von Unterricht frei verfügt werden. Der unterrichtliche Prozeß hat sich zuallererst an den einzelnen Schülern auszurichten und muß sich sowohl in der Planung als auch im Verlauf immer wieder bewußt an ihnen orientieren. Besonders für geschlossene aber auch für offene Unterrichtsformen wird dies aufzugreifen sein. Lehrerinnen und Lehrer erhalten mit dieser Untersuchung erste Hilfen.

Bekanntes und Unbekanntes, Staunen und Fragen, Umlernen und die Synthese sind Stationen eines ständigen Prozesses in uns. Wenn wir individuell verstehen, genetisch vorgehen, dialogisch kommunizieren, dialektisch zur Synthese gelangen, exemplarisch ausgehen und einzelnes zum Ganzen ent-

wickeln, dynamisch gestalten und die Zusammenhänge systemisch erkennen, entsteht ein Unterricht, der den Aufgaben in "kosmischer Verantwortung" (Ballauff, 1989, 92) unserer Zeit gewachsen ist. Im Vorbehalt der Skepsis bleibt alles auf dem Weg, kommt nichts ans Ziel.

Vieles ist angesprochen, manches bleibt unausgesprochen.

Über die Antworten hinaus weisen die Fragen auf weitere Bereiche, die der Synthese bedürfen. Die Fragen sollen zwei Richtungen nehmen. Die eine Frage-richtung zielt auf diese Untersuchung selbst, die zweite blickt auf Bereiche, die außerhalb des bearbeiteten Gebietes in der Schulpädagogik anzustoßen wären. Die Fragen sollen für sich stehen, mögliche, weitere Antworten werden dazu nicht gegeben.

Die Fragen an die Untersuchung selbst richten sich an das Theorie-Praxis-Problem, an Denkweisen über die Didaktik hinaus, an nicht kognitive Bereiche, Kriterien für das Handeln der Lehrkraft und den pädagogischen Dialog:

1. Denken über Unterricht befaßt sich mit differenzierten Aussagen innerhalb weitreichender Bezüge. Wissenschaft soll gleichzeitig Praxis unterstützen. Wie komplex dürfen didaktische Erklärungsmodelle sein, um den Handlungen im Unterricht überhaupt noch zu dienen?
2. Diese Untersuchung stellt einen didaktischen Gedankengang vor, der sich pädagogisch und philosophisch orientiert. Andere Bereiche wurden bewußt ausgegrenzt. Führen psychologische, soziologische oder Erklärungsmodelle des naturwissenschaftlichen Bereiches weiter, über die Bedeutung des Vorverständnisses für den Unterricht weitere Erkenntnisse zu erlangen?
3. Verstehen und Verständnis beziehen sich in dieser Arbeit stark auf kognitiv geprägte Möglichkeiten.
Worin liegen nicht-kognitive Verfahrensweisen, die eher unbewußt mit Vorverständnis ganzheitlich umgehen?
4. In der Antinomie von Planung und Offenheit bewegt sich die Lehrkraft auf einem schmalen Grat. Woran kann sie sich festhalten? Was liefert ihr die entsprechenden Kriterien?
5. Der "Innere Dialog" läßt die Abgeschlossenheit des einzelnen in seiner geistigen Welt erfahren. Über Verstehensplattformen und konsensuelle Bereiche im "äußeren Dialog" ist diese Isolierung zu überwinden.
Wie sehen Aussagen über den pädagogischen äußeren Dialog aus, der den "Inneren Dialog" bewußt aufgreift?

Die Fragen an Bereiche der Schulpädagogik richten sich an die Lehrerbildung, die Lehrpläne, an unterrichtliche Planung und innere und äußere Schulreform:

1. Der vorgestellte Erkenntnisprozeß hat mit Schülern und Lehrern zugleich zu tun. Kinder und Jugendliche als Sprecher eines "Inneren Dialogs" zu erkennen, heißt für die Lehrkräfte, zunächst sich selbst im "Inneren Dialog" zu erkennen.

Wie gestaltet sich ein Weg für Lehrkräfte in der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung, der die persönliche Erfahrung mit dem eigenen Denken möglich macht und unterrichtliche Umsetzungen anbietet?

2. Verstehen entwickelt sich an Neuem. Die meisten Lehrpläne und Curricula stellen Neues in Disziplinen vor. Kann eine Aufgliederung in Fächer weiter aufrechterhalten werden, wenn das Ganze aufscheinen soll?
3. Unterricht wird in Handlung und Planung vom "Inneren Dialog" beeinflusst und bestimmt.

Wie sieht ein Unterrichtsplanungsmodell aus, das das Vorverständnis in allen methodischen und didaktischen Komponenten berücksichtigt?

4. Das Denken über Vorverständnis steht in seiner Argumentation an einem zentralen Punkt von Unterricht. Alle Formen institutionalisierten Lernens sind davon berührt.

Welche Auswirkungen haben die Argumente des "Inneren Dialogs" auf die Entwicklungen von innerer und äußerer Schulreform?

Viele, weitere Fragen und keine Antworten? - Doch, eine Antwort schließt diese Untersuchung ab.

Ein anderer hat es übernommen, sie zu formulieren.

Fernando Pessoa

Du unbekanntes, schmutziges Kind, das vor meiner Tür spielt,
ich frage dich nicht, ob du mir eine symbolische Botschaft bringst.
Ich finde dich reizend, weil ich dich niemals zuvor gesehen habe,
und freilich, könntest du sauber sein, so wärst du ein anderes
Kind

und kämst nicht hierher.

Spiel nur im Staube, spiel!

Nur mit den Augen freu' ich mich deiner Gegenwart.

Lohnender ist es, ein Ding immer wieder zum ersten Male zu
sehen als es zu kennen;

denn kennen bedeutet niemals zum ersten Male gesehen haben,
und nie zum ersten Male gesehen haben, heißt, nur vom
Hörensagen kennen.

Dieses Kind ist auf andere Weise schmutzig als andere Kinder.

Spiel nur! Wenn du einen Stein aufhebst, der in deine Hand paßt,
weißt du, daß er in deine Hand paßt.

Welche Philosophie gelangt zu größrer Gewißheit?

Keine - und keine kann jemals an meine Tür spielen kommen.

(Fernando Pessoa, 1986, 89)

Literaturverzeichnis:

- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1985. 2. Auflage.
- Aebli, Hans: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart 1987.
- Ammerer, Michaela: Schulsystem und Schulsituation in Togo.
Unveröffentlichte Schriftliche Hausarbeit. Regensburg 1991.
- Aregger, Kurt: Pädagogische Unterrichtsgestaltung. Hannover 1986.
- Asanger, Roland/Wenninger Gerd (Hg.): Handwörterbuch Psychologie.
München 1988. 4. Auflage.
- Aschersleben, Karl: Didaktik. Stuttgart 1983.
- Aselmeier, Ulrich/Vogel, Günter: Handlungshilfen zur Unterrichtsplanung.
Grundlagen und Beispiele aus sach- und schülerorientierter Sicht.
Rheinfelden-Berlin 1992.
- Ballauff, Theodor: Schule der Zukunft. Bochum o.J. (1968). 3., erweiterte Auflage.
- Ballauff, Theodor: Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970.
- Ballauff, Theodor: Lehrer sein eins und jetzt. Auf der Suche nach dem verlorenen Lehrer. Essen 1985.
- Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim 1989.
2., erweiterte Auflage.
- Ballauff, Theodor: Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit. In: 5 bis 10 Schulmagazin. (9) 1991. S. 4-7.
- Ballauff, Theodor/Schaller, K.: Pädagogik, Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Band II, Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert.
Freiburg/B.-München 1970.
- Beck, Johannes/Wellershoff, Heide: Sinneswandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt am Main 1989.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.
Frankfurt 1986.
- Becker, Georg E.: Planung von Unterricht. Weinheim 1984a.
- Becker, Georg E.: Durchführung von Unterricht. Band II. Weinheim 1984b.
- Becker, Georg E./Kohler, Britta: Hausaufgaben. Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim; Basel 1988.
- Becker, Georg E.: Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf Praxis bezogene Theorie. Weinheim 1991.

- Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Donauwörth 1990. 5. Auflage.
- Berg, Hans Christoph: Schöpferisch lehren lernen. In: Neue Sammlung. (30) 1990a, H.1, S. 5-14.
- Berg, Hans Christoph: Genetisch lehren mit Wagenschein und Willmann. In: Neue Sammlung. (30) 1990b, H.1, S. 15-22.
- Berg, Hans Christoph: Siebzehn Thesen zur Lehrkunstdidaktik. In: Neue Sammlung. (30) 1990c, H.1, S. 142-146.
- Berg, Hans Christoph: Suchlinien. Studien zu Lehrkunst und Schulvielfalt. Neuwied 1993.
- Blickenstorfer, Jörg: Studien zum Erkenntnisproblem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zürich 1986.
- Bönsch, Manfred: Unterrichtskonzepte. Studien zur Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler. 1986.
- Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn 1991.
- Bönsch, Manfred. Ist der Impuls die bessere Frage? In: 5 bis 10 Schulmagazin, 1992, H. 12, S. 75-80.
- Böse, Reimund/Schiepek, Günter: Systemische Theorie und Therapie. Ein Handwörterbuch. Heidelberg 1989.
- Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1968.
- Bollnow, Otto Friedrich: Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart 1981. 2. Auflage.
- Braun, Walter: Das In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik. Frankfurt 1983.
- Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern 1992.
- Buck, Günther: Lernen und Erfahrung - Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt 1989. 3., erweiterte Auflage.
- Buck, Günther: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München 1981.
- Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1969. 9. Auflage.
- Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjon, Herbert u.a. (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg 1987. 4. Auflage. S. 46-60.

- Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart 1982. 4. Auflage.
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München 1989. 2. Auflage.
- Dauenhauer, Erich: Kategoriale Didaktik. Rinteln, München 1970. 2. Auflage.
- Dell, P. F.: Klinische Erkenntnis. Dortmund 1986.
- Dewey, John: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich 1951.
- Diederich, Jürgen: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim 1988.
- Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 1965.
- Drescher, Reinhold u.a. (Hg.): Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. Band 13. Regensburg 1977.
- Edelstein, Wolfgang/Hoppe-Graff, Siegfried (Hg.): Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern 1993.
- Elsner, Hans: Die Montessori-Pädagogik in der Schule von heute. In: Hellmich, Achim/Teigeler, Peter (Hg.): Montessori, Freinet-, Waldorfpädagogik. Weinheim 1992. S. 76-86.
- Fausser, Peter/Fintelman, Klaus J./Flitner, Andreas (Hg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim, Basel 1983.
- Faust-Siehl, Gabriele: Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Weinheim 1987.
- Fichtner, Bernd: Lerninhalte in Bildungstheorie und Unterrichtspraxis. Köln 1980.
- Fink, Eugen: Einleitung in die Philosophie. Würzburg 1985.
- Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989.
- Flehsig, Karl-Heinz: Interkulturelle Didaktik. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. München 1991. S. 1073-1081.
- Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim 1992.
- Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule. Frankfurt 1989.

- Foerster, Heinz von: Entdecken und Erfinden: In: Gumin, Heinz/Meier, Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. München 1985. S. 41-88.
- Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim, Basel 1990. 3., überarbeitete Auflage.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen 1975. 4. Auflage.
- Gage, Nathaniel L./Berliner, David C.: Pädagogische Psychologie. Weinheim 1986. 4. Auflage.
- Gaudig, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1930. 3. Auflage.
- Geißler, Erich E.: Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. Stuttgart 1981.
- Gemoll, Wilhelm: Griechisch Deutsches Schul- und Handwörterbuch. München 1965. 9. Auflage.
- Glaserfeld, Ernst v.: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriff des Objektivität. In: Gumin, Heinz/Meier, Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. München 1992. S. 9 - 40.
- Glöckel, Hans: Vom Unterricht. Bad Heilbrunn 1990.
- Goethe, Johann Wolfgang v.: Gedichte 1800 bis 1832, Sämtliche Werke, I. Abteilung, Band 2. Frankfurt a. M. 1988.
- Gudjons, Herbert, u.a. (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg 1987. 4. Auflage.
- Gudjons, Herbert. Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1993.
- Gumin, Hein/Meier, Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. München 1992.
- Guyer, Walter: Wie wir lernen. Stuttgart 1967. 5. Auflage.
- Hage, Klaus: Zur Konstitution von Wissen in Lehr- und Lernprozessen. Eine Untersuchung der genetischen Epistemologie Jean Piagets auf ihre Bedeutung zur Entwicklung eines wissenschaftsbezogenen Unterrichts. Weinheim 1979.
- Hage, Klaus, u.a.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Opladen 1985.
- Haubrich, Hartwig u.a.: Didaktik der Geographie konkret. München 1988.
- Hauke, Bernhard: Das Vorverständnis von Schülern im Unterricht. Beiträge zu einem Konzept im Rahmen einer schülerbezogenen Didaktik. Berlin 1987.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit. Tübingen 1986. 16. Auflage.

- Heim, Helmut: Die bildungstheoretische Begründung der Pädagogik im Werk Theodor Ballauffs. Weinheim 1993.
- Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Kochau, Detlef C.: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt 1970.
- Hellmich, Achim/Teigeler, Peter (Hg.): Montessori, Freinet-, Waldorf-Pädagogik. Weinheim 1992.
- Hentig, Hartmut von: Das Denken bestimmt die Grenzen des Denkens. In: Neue Sammlung. 29(1989), H.1, S. 315-319.
- Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart 1991.
- Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner. Stuttgart 1986.
- Himmerich, Wilhelm: Didaktik als Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1970.
- Hirsch, Mathias: Das Fremde in uns selbst. In: Rohner, Robert/Köpp, Werner (Hg.): Das Fremde in uns, die Fremden bei uns. Heidelberg 1993.
- Huschke-Rhein, Rolf: Systematische Pädagogik. Band III. Systemtheorien für die Pädagogik. Köln 1989.
- Ipfling, Heinz-Jürgen: Über das Sollens- und Normproblem in der kybernetischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. (44) 1968. H. 4. S. 309-321.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 1974.
- Ipfling, Heinz-Jürgen: Durch Fragen belastigt! In: 5-10 Schulmagazin. 1992. H.12. S. 7-8.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (Hg.): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn 1991.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991.
- Jantsch, Erich: Die Selbstorganisation des Universums. München 1988. 4. Auflage.
- Jaspers, Karl: Die großen Philosophen. München 1988. 4. Auflage.
- Jourdan, Manfred: Pädagogische Kommunikation. Eine integrative Systematisierung der Dimension menschlicher Kommunikation in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn 1989.
- Kant, Immanuel: Werke, Akademie-Textausgabe von 1902 ff, Band I bis IX. Berlin 1968.

- Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse. In: Roth, H./Blumenthal, H.(Hg.).
Hannover 1962.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.
S. 128 f.
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische des Elementaren und die Theorie der
kategorialen Bildung. Weinheim 1964. 3./4. Auflage.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1967.
8./9. Auflage.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
1991. 2. Auflage.
- Klauer, Karl J.: Methodik der Lernzieldefinition und Lehrstoffanalyse.
Düsseldorf 1974.
- Knapp, Angela: Die Lehrerfrage unter dem Aspekt des Lehrfertigkeitstraining.
Regensburg 1985.
- Koch, Lutz: Logik des Lernens. Weinheim 1991.
- König, Ernst/Riedel, Harald: Unterrichtsplanung als Konstruktion -
Konstruktionsverfahren. Band 2. Weinheim 1975.
- König, Eckard/Vohner, Gerda: Systematische Organisationsberatung.
Weinheim 1993.
- Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur
Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1993.
- Kozdon, Baldur: Didaktik als "Lehrkunst". Idee und Begründung. Bad
Heilbrunn 1984.
- Krapp, Andreas: Neuere Ansätze einer pädagogisch orientierten
Interessenforschung. In: Empirische Pädagogik (3)1989, H. 3,
S. 233-255.
- Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere
Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster
1992.
- Kratochwil, Leopold: Unterrichten können. Hohengehren 1992.
- Krawitz, Rudi: Pädagogik statt Therapie. Bad Heilbrunn 1992.
- Kron, Friedrich W.: Grundwissen Pädagogik. München 1988.
- Kron, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. München 1993.
- Krüssel, Hermann: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Frankfurt am
Main 1993.

- Kuhl, André M.: Soll die Didaktik konstruktivistisch werden? In: Pädagogische Korrespondenz. 1993. H.12. S. 35-55.
- Kunert, Kristian: Kritik und Erneuerung der Unterrichtsplanung. Baltmannsweiler 1986.
- Lehner, Martin/Ziep, Klaus-Dieter: Phantastische Lernwelt. Vom "Wissensvermittler" zum "Lernhelfer". Weinheim 1992.
- Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Kronberg 1973.
- Löwisch, Dieter Jürgen: Theodor Litt. In: Fischer, Wolfgang/ders. (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989.
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt 1984.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt 1986.
- Mahler, Gerhart/Selzle, Erich (Hg.): Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Donauwörth 1986.
- Maier, Hans/Pfistner, Hans-Jürgen: Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis. Weinheim 1992. 3. Auflage.
- Maier, Robert E.: Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Grisebach. Frankfurt, 1992.
- Mandl, Heinz, u.a.: Psychologie des Wissenserwebs. In: Weidemann, Bernd; Krapp, Andreas; u.a. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München 1986. S. 143-218.
- Maskus, Rudi: Unterricht als Prozeß. Bad Heilbrunn 1976.
- Maturana, Humberto R.: Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig - Wiesbaden 1982.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München 1991. 2. Auflage.
- Menck, Peter: Unterrichtsinhalt oder ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt/Main 1986.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsinhalt. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Stuttgart 1986. S. 632-640.

- Meyer, Hilbert: Unterrichts Methoden. I: Theorieband. Frankfurt am Main 1991. 4. Auflage.
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Königstein 1982. S. 19-45.
- Möller, Christine: Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer: Didaktische Theorien. Hamburg 1987. 4. Auflage. S. 62-77.
- Nüse, Ralf: Über die Erfindungen des radikalen Konstruktivismus. Weinheim 1991.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik - eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1991.
- Paradies, Liane/Meyer, Hilbert: Einstieg in den Unterrichtseinstieg. In: Pädagogik. (44) 1992. H.19. S. 6-10.
- Paslack, Rainer: Urgeschichte der Selbstorganisation. Zur Archäologie eines wissenschaftlichen Paradigmas. Braunschweig 1991.
- Pessoa, Fernando: Alberto Caeiro, Dichtungen; Ricardo Reis, Oden. Zürich 1986.
- Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig 1963. 7. Auflage.
- Peterßen, Wilhelm H.: Handbuch der Unterrichtsplanung. München 1988. 3. Auflage.
- Petzelt, Alfred: Wissen und Haltung. Freiburg 1955.
- Petzelt, Alfred: Von der Frage. Freiburg 1957.
- Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg 1964. 3. Auflage.
- Piaget, Jean Paul: Der Strukturalismus. Oeten 1973.
- Piaget, Jean Paul: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1974.
- Pleines, Jürgen-Eckardt: Bildung. Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs. Heidelberg 1971.
- Pöltner, Günther: Zu einer Phänomenologie des Fragens. Ein fragend-fraglicher Versuch. Freiburg 1972.
- Prange, Klaus: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1986. 2. Auflage.
- Prenzel, Manfred: Die Wirkungsweise von Interesse. Opladen 1988.

- Prenzel, Manfred/Lankes, Eva-Maria: Wie Lehrer Interesse wecken und fördern können. In: Bäuerle Siegfried (Hg.): Der gute Lehrer. Stuttgart 1989.
- Prenzel, Manfred: Lernen innerhalb und außerhalb der Schule - zwischen Instruktion und Konstruktion. In: Strittmatter, Peter (Hg.): Zur Lernforschung: Befunde - Analysen - Perspektiven. Weinheim 1990. S. 169-183.
- Raebinger, Christoph: Martin Wagenscheins Sechs-Stern. Eine Begegnung mit der Wahrheit. In: Neue Sammlung (30) 1990. H.1. S. 25-31.
- Ramseger, Jörg: Was heißt "durch Unterricht erziehen"? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim; Basel 1991.
- Ramseger, Jörg: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik. (39) 1993, H. 5. S. 825-836
- Ripke, Michaela: Fragen oder nicht fragen, das ist die Frage. Überlegungen zur Bedeutung der Frage für den Menschen anlässlich zunehmender Fraglosigkeit in Gesellschaft und Erziehung. Konsequenzen für den Unterricht. Unveröffentlichte Schriftliche Hausarbeit. Regensburg 1994.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud: Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn 1992.
- Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986.
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim; Basel 1990.
- Rombach, Heinrich: Die Gegenwart der Philosophie. Freiburg 1988. 3. Auflage.
- Rombach, Heinrich: Über Ursprung und Wesen der Frage. München o.J..
- Roth, Gerhard: Die Theorie H.R.Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. S. 256-286.
- Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1973. 14. Auflage.
- Roth, Leo: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991.
- Rumpf, Horst: Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung? In: Zeitschrift für Pädagogik 1969. S. 295
- Rumpf, Horst (Hg.): Schulwissen- Probleme der Analyse von Unterrichtsinhalten. Göttingen 1971.
- Rumpf, Horst: Didaktische Interpretationen. Weinheim 1991.

- Rusch, Eberhard: Verstehen Verstehen - Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt 1986. S. 40-71.
- Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Band 4, R-Z. Hamburg 1990.
- Schaller, Klaus: Pädagogik der Kommunikation. Sankt Augustin 1987.
- Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1981.
- Scheuerl, Hans: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen 1969. 3. Auflage.
- Schleiermacher, F.D.E.: Hermeneutik und Kritik. Herausgegeben und eingeleitet von Frank M.. Frankfurt am Main 1977.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt 1992. 5. Auflage.
- Schröder, Hartwig: Grundbegriffe der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik. München 1990.
- Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung. München 1980. 2. Auflage.
- Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg 1987. 4. Auflage.
- Seibert, Norbert/Serve, Helmut J.: Prinzipien guten Unterrichts. München 1992.
- Seitz, Oskar: Kriterien guten Unterrichts. In: Seibert/Serve: Prinzipien guten Unterrichts. München 1992. S. 45-96.
- Simon, Fritz B.: Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Heidelberg 1991.
- Skowronek, Helmut: Lernen und Lerntheorien. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. München 1991. S. 183-193.
- Spaemann, Robert/Löw, Reinhard: Die Frage Wozu? Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens. München 1991. 3. Auflage.
- Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1985a. 2. Auflage.
- Steindorf, Gerhard: Lernen und Wissen. Bad Heilbrunn 1985b.
- Straka, Gerald A.: Lernen, Lehren und Bewerten. Stuttgart 1983.
- Tatz, Jürgen: Freie Arbeit. In: Die Deutsche Schule (81) 1989. S. 496-504.
- Teichert, Dieter: Erfahrung, Erinnerung, Erkenntnis. Stuttgart 1991.

- Terhart, Ewald: Lehr-Lern-Methode. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim 1989.
- Vester, Frederic: Ausfahrt Zukunft Strategie für den Verkehr von morgen. Eine Systemuntersuchung. München 1990. 3. Auflage
- Vester, Frederic: Unsere Welt: - ein vernetztes System. München 1991. 7. Auflage.
- Vester, Frederic: Wasser = Leben. Ein kybernetisches Umweltbuch mit 5 Kreisläufen des Wassers. Ravensburg 1991. 4. Auflage.
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Weinheim 1982. 7. Auflage.
- Wehnes, Franz-Josef: Theorien der Bildung - Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991.
- Weidemann, Bern/Krapp, Andreas (Hg.): Pädagogische Psychologie. München 1986.
- Wenzel, Hartmut: Unterricht und Schüleraktivität. Weinheim 1987.
- Wetzel, Fred G.: Kognitive Psychologie. Eine Einführung in die Psychologie der Kognitiven Strukturen von Jean Piaget. Weinheim 1980.
- Willmann, Otto: Die genetische Methode. In: Roloff, E. M. (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. 2. Freiburg 1913. S. 219 ff.
- Winkel, Rainer: Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg 1987. 4. Auflage. S. 79-93.
- Winkel, Rainer: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf 1988. 2. Auflage.
- Zielinski, Werner: Lernschwierigkeiten. Stuttgart 1980.